

PROF

Décembre 2010

Numéro 8

Jeux de mots en maternelle



DOSSIER 1

La réforme
du premier
degré

DOSSIER 2

Passer de trois
à cinq ans d'études ?

Une 6^e primaire « parents admis »

La retraite à vingt ans

Lundi dernier, je me régalais devant ces enfants hauts comme trois pommes qui s'appliquaient à bondir en scandant les syllabes de leurs prénoms. Ils riaient, pris au jeu de cet atelier mené chaque semaine dans leur classe maternelle. Jeux de mots, jeux de sauts, jeux de mains, jeux de vilains...

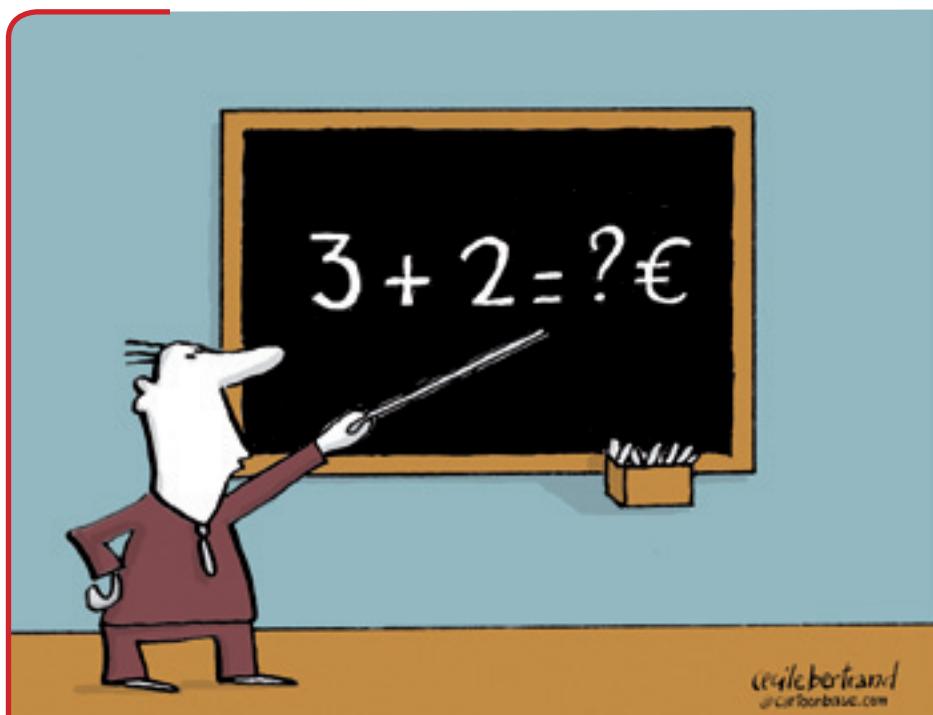
Le soir même, Yves Calvi faisait le point avec ses invités de *C dans l'air* sur la pagaille hexagonale de cet automne. Porte-parole des lycéens, une jeune femme expliquait savamment pourquoi ce report de la retraite à 62 ans les faisait descendre dans la rue.

Quelle distance, entre ces enfants sautillant et cette jeune adulte raisonnable ? Moins de vingt ans. Vingt ans d'école, d'éducation. Vingt ans de rires, de devoirs, de chahut, d'études, de ventres noués avant l'examen, de récrés, de mauvaises ou bonnes notes. Vingt ans aux côtés des grands. Main dans la main, puis face à face, avant de prendre leur place. Vingt ans pour passer de l'insouciance à la conscience ? Du jeu au sérieux ?

Si un petit génie m'offrait trois vœux avant de saluer la compagnie, je crois bien que je lui demanderais de mettre sur la route de tous les enfants du monde – et bien sûr à l'école – quelques grandes personnes rêveuses et rieuses, qui leur donneraient d'autres envies que la retraite... à vingt ans.

Vingt ans, c'était presque l'âge de devenir instituteur, avant qu'on ne décide en 1984 de passer à trois années de formation au-delà du secondaire. Et voilà qu'on reparle de la porter à cinq ans. Notre deuxième dossier fait le point sur ce débat qui a inspiré Cécile Bertrand (cartoon ci-dessous). Le premier évoque l'entrée en secondaire, qui fait couler beaucoup d'encre. Plus léger, l'interview de Zidani, qui prépare un one-woman-show librement inspiré de son expérience d'enseignante, et auquel *PROF* vous invite. Et, entre autres choses, un reportage dans la classe de ces bambins jouant avec les sons... Bonne lecture. ●

Didier CATTEAU
Rédacteur en chef



PROF, le magazine des professionnels de l'enseignement, est une publication du Ministère de la Communauté française (Administration générale de l'Enseignement et de la Recherche scientifique).

Rédaction

Rédacteur en chef : Didier Catteau
Journalistes : Patrick Delmée, Catherine Moreau

Comité d'accompagnement

Hafsa Ben Zouien, Alain Berger, Alain Faure, Éric Frère, Véronique Frère, Lise-Anne Hanse, Martine Herphelin, Anne Hicter, Jean-Pierre Hubin (président), Chantal Kaufmann, Jean-Michel Motte, Arlette Vanderkelen, Georges Vanloubbeek et Willy Wastiau.

En couverture

Toutes les semaines, neuf classes maternelles d'Anderlecht bénéficient d'un atelier de stimulation des habiletés phonologiques, initié par leur CPMS de référence. Reportage dans la classe de Madame Maité, avec Samuel aux commandes de l'atelier. © PROF/MCF/Jean-Michel Clajot

Tirage

109 000 exemplaires, imprimés sur du papier portant le label FSC garantissant qu'il est issu de forêts bien gérées et de bois ou de fibres recyclés.

Graphisme et mise en page

Freeform Communication
freeformcomm@gmail.com

Éditeur responsable

Jean-Pierre HUBIN,
Ministère de la Communauté française - AGERS
Boulevard du Jardin Botanique, 20-22
1000 BRUXELLES

Direction de la publication

Martine HERPHELIN

Conception de la maquette

Polygraph' sprl
polygraph@skynet.be

Vie privée

Afin d'envoyer le magazine *PROF* à ses destinataires, la Communauté française (AGERS) traite les données à caractère personnel suivantes : nom, adresse et numéro matricule. La Communauté française ne conserve ces données que pendant le temps nécessaire à la réalisation de l'envoi du magazine. Conformément à la loi du 8 décembre 1992 relative à la protection de la vie privée à l'égard des traitements de données à caractère personnel, les destinataires du magazine disposent, moyennant la preuve de leur identité, d'un droit d'accès et, le cas échéant, d'un droit de rectification à l'égard des données à caractère personnel les concernant.

ISSN 2031-5295 (imprimé)
ISSN 2031-5309 (online)

© Ministère de la Communauté française. Tous droits réservés pour tous pays. Reproduction autorisée pour un usage en classe. Pour tout autre usage, reproduction d'extraits autorisée avec mention des sources.

À nos lecteurs

Afin de réduire l'impact écologique du magazine, seul un exemplaire est envoyé par adresse postale. Si vous souhaitez recevoir la version électronique du magazine plutôt que sa version imprimée, envoyez-nous un courriel à prof@cfwb.be avec le nom et le numéro matricule de la personne à retirer de notre liste de destinataires. Merci pour votre collaboration.

Pour votre confort de lecture, certains liens hypertexte ont été raccourcis grâce à l'application <http://bit.ly/>



12

DOSSIER 1

De bonnes bases avant de s'orienter

La dernière réforme du 1^{er} degré du secondaire s'inscrit dans un mouvement initié il y a plus de quarante ans : amener un maximum d'élèves aux compétences de base avant de les orienter.



28

DOSSIER 2

Allonger les études pour quoi faire ?

Le Gouvernement de la Communauté française relance le débat sur l'allongement de la formation initiale des instituteurs et régents. Et lance une enquête auprès des acteurs concernés. Deux ans de plus, mais pour quoi faire ?

Des sons et des mots dès la maternelle

Chaque semaine depuis plus d'un an, neuf classes maternelles d'Andlerlecht bénéficient d'ateliers de stimulation des habiletés phonologiques. Ludique, mais très sérieux !



36

4 L'info

- 4 Des écoles rénovées et 100 000 places de plus
- 6 Jouer pour prendre de bonnes habitudes
- 7 SOS Planet : chaud devant !
- 8 Des passerelles pour un « passeport »
- 10 TESS et CE1D « grandeur nature »

L'acteur

- 11 « Ça m'aurait plu d'être leur maman »

12 Dossier 1

De bonnes bases avant de choisir

- 13 Des racines et des fruits
- 17 Pas de différencié partout
- 18 En toute complémentarité
- 20 Quatorze heures face à la même classe
- 21 Premier objectif : le CEB
- 22 Technologie ou cours généraux ?
- 23 Le PIA, toute une philosophie

Clic & TIC

- 24 Éduc-action, par et pour les éducateurs

Souvenirs d'école

- 25 Zidani : l'école mise en scènes

Focus

- 26 Parents-école : le divorce ? Pas si sûr !

28 Dossier 2

Un an pour réfléchir à la formation initiale

- 29 Les interrogations syndicales
- 30 Le débat est ouvert
- 31 L'idéal du « praticien réflexif » ?
- 32 Revaloriser le métier
- 34 Tous à l'université, ou presque
- 35 L'histoire d'un allongement

Côté psy

- 36 Jeux de langue en maternelles

Lectures

- 38 Enfants en difficultés d'apprentissage

Tableau de bord

- 39 L'investissement dans l'enseignement

La recherche

- 40 « Moins de grammaire, mais mieux... »

À votre service

- 41 Des courriels « fondamentaux »
- 42 Détente et formations au PASS
- 43 Deux volets pour le Prix Reine Paola

L'école, ailleurs

- 44 À Latacunga, en Équateur



Trois sages

Les établissements d'enseignement obligatoire organisés par la Communauté française accueillent actuellement 135 000 élèves, encadrés par 22 000 membres du personnel, ce qui fait d'elle le plus grand pouvoir organisateur. Début octobre, le Gouvernement de la Communauté française a approuvé une note d'orientation sur le projet de séparer les rôles de régulateur et d'opérateur d'enseignement de la Communauté française.

Selon le Gouvernement de la Communauté française, cette distinction a pour objectifs de contribuer au processus d'amélioration de la qualité de l'enseignement ; de créer des synergies entre les différents niveaux d'enseignement pour, notamment, assurer la cohérence globale de la formation scolaire et ainsi lutter plus efficacement contre l'échec scolaire ; d'assurer l'avenir et le financement des écoles actuellement organisées par la Communauté française ; de dynamiser la gestion des ressources humaines.

Les députés Christian Dupont, Anne-Marie Corbisier-Hagon et Marcel Chevron forment le « comité des sages » chargé de consulter les acteurs de terrain sur la façon d'opérer cette distinction entre les rôles de régulateur de l'enseignement et de pouvoir organisateur.

Prochains dossiers

Les dossiers du prochain numéro du magazine *PROF* seront consacrés d'une part aux compétences, et d'autre part à la place de l'art à l'école. Votre école ou votre équipe développe un projet particulier à cet égard ? N'hésitez pas à nous transmettre vos suggestions et témoignages, à l'adresse prof@cfwb.be.

Des écoles rénovées et

Pour améliorer le parc des bâtiments scolaires, le Gouvernement de la Communauté française opte pour un nouveau plan de financement. Il permet de construire 10 000 places en plus des projets promis.

Le 7 octobre, le Gouvernement de la Communauté française a affecté une enveloppe de 400 millions d'euros à un ensemble de projets en matière de bâtiments scolaires. Ce montant permettra d'honorer les promesses faites sous la précédente législature à 49 écoles, selon la formule de partenariats publics privés (PPP).

Dans un PPP, un partenaire privé dégage une possibilité de prêt rapide et s'engage à financer la construction, mais aussi l'entretien du bâtiment, à un taux qui lui permet un bénéfice. En juillet 2009, la Déclaration de politique communautaire chargeait le ministre en charge des bâtiments scolaires de réaliser un bilan de ce système, d'où il ressort qu'il est trop onéreux.

Comment alors respecter la promesse de travaux ? Dans le réseau de l'officiel subventionné (provinces et communes), 200 millions d'euros de travaux seront financés via le Centre régional d'aide aux communes (CRAC) pour les 35 écoles qui faisaient précédemment l'objet du projet de PPP.

Cent autres millions iront vers 14 projets dans le réseau de la Communauté française. Cinq d'entre eux seront soutenus par les Fonds classiques des bâtiments scolaires. Pour financer les neuf autres, le Gouvernement va lancer deux marchés « Design-Build-Finance-Maintain (DBFM) », dont le principe est analogue à celui des PPP, malgré leur bulletin négatif.

« La solution la plus raisonnable »

Du côté du cabinet ministériel, on estime que la solution imaginée, tout en respectant

tant les engagements pris et les limites du budget, est la plus raisonnable. « *Le recours au partenariat avec le privé ne concerne plus que 9 projets sur 49. De plus, nous pourrions lancer un marché global, mais aussi, ce qui est neuf, un marché avec remise de prix école par école. Et si ces offres restent trop chères, le Gouvernement pourrait recourir aux fonds classiques, en veillant à respecter le timing prévu.* »

S'ajoute à tout cela une enveloppe inter-réseaux de 100 millions d'euros intégralement dédicacée à la rénovation et, pour Bruxelles, à la construction de nouvelles écoles. L'ensemble de ces investissements représente quelque 10 000 places, dont 54% destinées à Bruxelles.

Les premiers chantiers débuteront dès 2011, les derniers en 2017. Ce financement s'ajoute aux fonds classiques déjà disponibles. Le Fonds des Bâtiments scolaires finance les travaux des écoles de la Communauté française pour 33,5 millions d'euros et celles de l'officiel subventionné pour près de 14,8 millions. Le Fonds de garantie a une capacité de prêter 17 millions pour le libre subventionné et pour l'officiel subventionné. Le Programme prioritaire des travaux (PPT) répond aux travaux d'urgence inter-réseaux, avec une réserve de 33,7 millions. Le Gouvernement de la Communauté française vient d'annoncer une augmentation de 17% de ces moyens, pour 2011. Ils passeront donc de 99 millions d'euros à 117 millions. Une manne qui trouvera très vite un emploi, vu l'état du parc des bâtiments scolaires. ●

Patrick DELMÉE

10 000 places en plus



L'ÉCOLE DE LAUZELLE FÊTERA SES VINGT ANS.
SES PRÉFABRIQUÉS ÉTAIENT PRÉVUS POUR QUINZE...

© PROF/ANCF/Jean-Michel Clajot

Les projets retenus

Voici la liste des projets qui seront financés grâce à l'enveloppe de 300 millions d'euros dégagée pour respecter les promesses passées. Une autre enveloppe inter-réseaux de 100 millions d'euros financera des projets de rénovation et de construction à déterminer.

Officiel subventionné

Bruxelles : école des Trèfles (Anderlecht), athénée et école préparatoire Bockstael (Bruxelles).

Brabant wallon : écoles communales de Genval, de Lauzelle (Louvain-la-Neuve) et Arc-en-Ciel (Tubize).

Hainaut : écoles n°30 Bon Air (Charleroi), Groupe 1 (Charleroi), écoles communales de Bois-de-Lessines (Lessines), de Jurbise, de Frasnes-lez-Anvaing, du Centre (Anderlues), Bellefontaine Rossignol-Saint-Vincent (Tintigny), l'école d'enseignement adapté « Les Cerisiers » (Charleroi) et le Centre éducatif européen de Mouscron.

Namur : école communale Jambes II (implantation Froidebise), école communale de Noisieux (Somme-Leuze) et de Warisoulx-Saint Denis (La Bruyère).

Liège : HEPLRS agronomique de la Reid, HEPL et IPES Paramédical de Verviers, écoles communales du

Val d'Aaz (Oupeye), Naniot (Liège), Devant-le-Pont (Visé) et de Fexhe-le-Haut-Clocher.

Luxembourg : EPSI du Val d'Aisne, écoles communales de Sterpenich/Barnich et de Waltzing (Arlon), d'Herbeumont, de la Wamme (Nassogne), de Vaux-Sur-Sûre, de Les Bruyères (Léglise), de Habay (Hachy), de Libramont-Chevigny, de Hotton, d'Hargimont (Marche-en-Famenne), de Petitvoir (Neufchâteau).

Communauté française

Bruxelles : école spécialisée d'Auderghem.

Hainaut : homes d'accueil de Beloeil et de Quaregnon, internat autonome mixte de Mouscron, école fondamentale autonome de Mouscron-Herseaux, athénées de Fleurus, de La Louvière et de Gosselies (école fondamentale), écoles spécialisées secondaires Le Trèfle de Templeuve et de Chièvres.

Namur : internat autonome de Tamines.

Luxembourg : école spécialisée de Vielsalm.

À cette liste s'ajoutent deux projets (un à Bruxelles, un autre en Wallonie) pour lesquels le budget a déjà été engagé, mais qui doivent encore être déterminés. ●

En bref

Classes du monde. Unicef Belgique relance sa campagne «WaSH – L'eau, les toilettes et l'hygiène pour tous !» et a édité un guide pédagogique qui la soutient. Deux temps forts cette année : la « Journée du Changement » (à partir du 20 novembre, journée universelle des droits de l'enfant), et les « Classes du monde » pour celles qui souhaitent s'engager durablement aux côtés d'Unicef Belgique. www.unicef.be et www.unicefkids.be

École et nouvelles technologies. C'est le samedi 19 mars qu'aura lieu le 3^e rendez-vous du genre. Une attention particulière sera réservée aux chefs d'établissement et aux futurs enseignants. La place principale sera réservée aux enseignants qui souhaitent partager avec des collègues leur expérience pratique de l'utilisation des technologies de l'information et de la communication en éducation (TICE). www.enseignement.be/colloquetic.

Le Livre blanc de l'accueil de l'enfant malade ou handicapé à l'école est réédité dans une version augmentée, disponible auprès de la Ligue des droits de l'enfant. Il comporte des textes relatifs à vingt-trois pathologies ou difficultés, écrits par une association militante pour une meilleure intégration des personnes qui en sont atteintes. « *Nous croyons que ce livre devrait se trouver dans toutes les bibliothèques des écoles pour servir d'outil de référence chaque fois qu'un enseignant aura à accueillir un enfant malade chronique ou handicapé dans sa classe* », explique Jean-Pierre Coenen, président de la Ligue. liguedroitsenfant@gmail.com (10 €). www.ligue-enfants.be

Passeport TIC. Ce dispositif proposé au primaire (cycle 8-12 de l'ordinaire, maturités 3 et 4 du spécialisé) et au secondaire (1^{er} degré de l'ordinaire, formes 3 et 4 du spécialisé) a pour objectif d'éduquer les élèves à un ensemble de compétences significatives dans le domaine des technologies de l'information et de la communication et d'en attester leur maîtrise. Une évaluation est proposée chaque année et un Passeport TIC est délivré à chaque élève l'ayant réussie. Inscriptions en novembre. Des séances d'échanges sont organisées pour les enseignants. Tous les détails sur www.enseignement.be/pass

Jouer pour prendre de bonnes habitudes

« Mon petit coin » est un jeu de l'oie éducatif et préventif qui veut apprendre aux enfants les bonnes habitudes aux toilettes.

« Dans les consultations d'urologie et de chirurgie digestive, des patients, jeunes et moins jeunes, se plaignent régulièrement d'infections urinaires à répétition, d'incontinence ou de constipation », expliquent Marie-Pierre Damiens et Anne-Françoise Meurisse, infirmières ressources en urologie aux cliniques universitaires Saint-Luc, à Bruxelles. En les interrogeant, l'équipe soignante s'est aperçue que bon nombre de ces problèmes trouvaient leur origine dans l'enfance, et plus particulièrement à l'école, notamment à cause du manque d'hygiène, d'intimité et d'accessibilité des toilettes. Un état des lieux des sanitaires réalisé en 2002 dans cinq écoles a confirmé les choses.

D'où la création d'un jeu pour expliquer de façon simple, amusante et pertinente aux 6-8 ans qu'uriner et aller à selles régulièrement et dans de bonnes conditions est essentiel pour la santé. Pour progresser sur

un parcours émaillé de cases colorées, les joueurs doivent répondre à des questions portant sur les bonnes habitudes aux toilettes et le respect des installations sanitaires, mais aussi, plus largement, sur la santé, l'alimentation et la pratique sportive.

« Mon petit coin », conçu par des professionnels de la santé, s'accompagne d'un dossier pédagogique pour les enseignants, d'une fiche reprenant « dix commandements » et d'un poster. En outre, chaque enfant reçoit un diplôme à colorier, un panneau signalant que la toilette est occupée, et un dépliant rappelant à ses parents quelques règles hygiéno-diététiques.

Le jeu est présenté en phase pilote dans des écoles de Bruxelles et du Brabant wallon (1) par les infirmières de quarante-cinq services de Promotion de la santé à l'école (PSE), formées par les infirmières ressources en urologie de la clinique bruxelloise.



DES INFIRMIÈRES EN UROLOGIE ONT CONÇU UN JEU AUTOUR DU « PETIT COIN ».

Après évaluation en février, il pourrait être réimprimé pour couvrir tous les PSE et les centres locaux de promotion de la santé (CLPS) en Communauté française. ●

Catherine MOREAU

(1) Les enseignants intéressés peuvent s'adresser au CPMS ou au PSE de leur école

Environnement ou développement durable ?

Tout enseignant désireux d'investir l'éducation relative à l'environnement (ErE) ou au développement durable (DD) peut le faire dans le droit fil du décret missions et des référentiels, rappelait Philippe Delfosse, inspecteur coordonnateur, lors de la journée de lancement des Assises de l'Ere-DD (1). Mais faut-il, comme en France, un cours de développement durable ? Ou diluer l'ErE dans le DD ? Assiste-t-on à l'émergence d'une nouvelle discipline, dont charger les enseignants en réduisant le rôle des partenaires extérieurs spécialisés et très actifs, comme on a pu s'en rendre

compte en lisant notre dossier sur les économies d'énergie (2) ? Autant de questions débattues le jeudi 14 octobre.

Pour y répondre, les instigateurs de ces Assises (ministres wallon et bruxellois de l'Environnement, soutenus par la ministre de l'Enseignement) font appel aux équipes pédagogiques et à ces partenaires extérieurs à l'école, en diffusant un questionnaire. Ensuite, des groupes d'enseignants et de représentants associatifs élaboreront des propositions à soumettre aux ministres, afin, notamment, de mieux coordonner l'action

des différents niveaux de pouvoir et d'intervention en la matière. Une journée de clôture aura lieu au printemps prochain.

Parallèlement aux assises, deux journées de formation reconnues par l'IFC (19 novembre au CRIE de Liège, 22 mars au CDPA de Saint-Vaast) permettront aux équipes pédagogiques d'échanger leurs idées et leurs pratiques en matière d'éducation relative à l'environnement. ●

(1) www.assises-ere.be

(2) www.enseignement.be/prof (numéro de septembre 2010)

SOS Planet: chaud devant !

Ici, on s'aventure sur la banquise qui se disloque ;
là, le pied foule le sol craquelé d'une rivière asséchée...
L'exposition SOS Planet projette ses visiteurs au cœur
des changements climatiques.



L'objectif de l'exposition SOS Planet est de dresser un bilan, de dégager des pistes de solutions, et de sensibiliser aux enjeux climatiques. Comment ? Par un parcours sur 6 000 m² en quatre volets. « L'homme observe » revisite l'histoire de la terre, avec une foule de documents (photos, objets, œuvres d'art,...), pointant l'impact sur le milieu de vie de la « révolution néolithique » (la sédentarisation de l'homme) et du développement socio-économique de nos sociétés industrialisées.

Deuxième chapitre, « L'homme s'alarme » s'intéresse aux conséquences des changements sur l'eau, les écosystèmes, l'alimentation et la santé. Le visiteur traverse des décors : tunnel de glace en train de fondre, maison indonésienne menacée par une inondation,... Dans « L'homme réfléchit », étape permettant de comprendre les causes des changements, des objets sont mis en dialogue avec des images et des vidéos. Enfin, « L'homme agit » rassemble les réactions individuelles, collectives ainsi que les solutions techniques et politiques.

Sur le modèle de leurs créations antérieures (« J'avais 20 ans en 45 », « Made in Bel-

gium », entre autres), les concepteurs font la part belle aux émotions, aux sensations et à l'interactivité. Le passage sur la banquise s'accompagne d'une sensation de froid, de bruits de craquement, de jeux de lumière. Des téléviseurs 3D sans lunettes permettent de visualiser les mécanismes de l'effet de serre, les cycles de l'eau et du carbone,...

SOS Planet, ni alarmiste, ni moralisatrice, qui se parcourt avec audioguide et lunettes appropriées à la 3D, comporte une foule d'informations exploitables dans différents cours (sciences, géographie, histoire, sciences économiques,...). Un parcours jalonné de vignettes de BD propose des explications adaptées aux 6-12 ans et s'accompagne d'un dossier pédagogique téléchargeable riche de jeux et de questions (2). ●

Catherine MOREAU

- (1) SOS Planet a été conçue par les ASBL Collections & Patrimoines et Europa 50, en collaboration avec le Groupe d'experts intergouvernemental sur l'évolution du climat (GIEC). À voir jusqu'au 1^{er} mai à la gare TGV de Liège-Guillemins. Tarifs spéciaux pour groupes scolaires. Infos : 04 / 224 49 38 ou www.sos-planet.eu
(2) www.sos-planet.eu/docs/pedagogique.pdf

En bref

Terre d'avenir. La Fondation Reine Paola et la Fondation Dirk Frimout organisent un prix s'adressant aux élèves de fin du 3^e degré de l'enseignement technique, professionnel, artistique et spécialisé. Il récompense les meilleurs travaux de groupe interdisciplinaires présentés dans le cadre d'une épreuve de qualification professionnelle, et qui auront la terre ou l'espace comme sujet. Règlement sur www.terredavenir.be. Présent en Flandre depuis 10 ans, ce concours s'ouvre ainsi aux deux autres Communautés.

Échanges linguistiques. La ministre de l'Enseignement obligatoire et son homologue flamand relancent les échanges linguistiques d'enseignants en Région de Bruxelles-Capitale. Des écoles primaires (des la 3^e année) et secondaires (1^{er} degré) s'échangent des professeurs, pour des cours en français et néerlandais, afin d'améliorer l'enseignement de la deuxième langue. Pour renforcer l'édition 2010-2011 et prendre en compte les différences de culture scolaire, les cabinets ministériels désirent créer un coaching commun des directions d'écoles et une formation didactique pour les participants. Inscription avant le 14 janvier.
Info : 02 / 690 83 50.

Déceler la dyslexie. L'institut de recherche en sciences psychologiques de l'UCL met en place un service de dépistage et d'aide destiné aux étudiants (de l'UCL) dyslexiques grâce à des aménagements : indulgence quant à l'orthographe, conditions spécifiques d'examen... Avec leur accord, ce service participe à une recherche des mécanismes mis en place par les dyslexiques pour surmonter leur handicap.

J'y nove. L'ASBL Promopart a décerné ses prix de l'Innovation pédagogique et son prix spécial « savoir écrire, plaisir d'écrire » au Salon Éducation (palmarès sur <http://bit.ly/bj6jeh>). Candidatures pour la prochaine édition du prix (fondamental) et du prix spécial (ouvert aussi au 1^{er} degré secondaire) avant le 31 janvier. Formulaires téléchargeables sur <http://bit.ly/ct0xqz>. Infos: chantal.roisin@skynet.be

Des passerelles pour un « passeport »

Dans soixante écoles fondamentales ou secondaires, des classes-passerelles aident des élèves primo-arrivants à franchir le seuil de l'enseignement « ordinaire ».

Des classes à l'organisation très contrastée. Certaines, notamment si elles sont proches d'un centre d'accueil pour demandeurs d'asile, accueillent les élèves à n'importe quel moment de l'année scolaire. Beaucoup les réintègrent après quelques semaines ou quelques mois dans une classe ordinaire.

Au Campus Saint-Jean, à Molenbeek, école secondaire proposant un enseignement général et qualifiant, l'organisation horaire de la classe-passerelle se calque sur celle d'une année scolaire ordinaire. « *Nos moyens ne nous permettent d'accueillir qu'une cinquantaine d'élèves dans nos groupes de français intensif pour remplir nos objectifs. Nous refusons malheureusement plus de soixante demandes d'inscription par*

an », précise Alain Clignet, le coordinateur des classes-passerelles.

La classe-passerelle s'y décline en quatre groupes-classes. Trois accueillent chacun une petite quinzaine de jeunes primo-arrivants (non francisés ou ne possédant pas le niveau de compétences requis), répartis par tranches d'âge. Une quatrième réunit huit élèves peu ou pas scolarisés dans leur pays d'origine, d'âges divers. Un public hétérogène et mouvant, mêlant origines géographiques, cultures, statuts, parcours personnels et scolaires.

L'horaire hebdomadaire - français, mathématiques, sciences, néerlandais, éducations artistique et physique - intègre des activités pour développer la confiance en soi ou s'approprier la culture du pays d'accueil. « *Les ensei-*

gnants pratiquent une pédagogie active en communication qui encourage la prise de parole et l'échange mais aussi la dynamique de groupe par le biais de présentations, de jeux de rôle et d'autres activités », explique le directeur, Pierre Laurent. « *Au début, le gestuel est omniprésent*, poursuit Charlotte Bellière, régente en français langue étrangère (FLE). *C'est un outil efficace de dialogue même si certains rechignent un peu, trouvant cela enfantin. Peu à peu, le verbal se taille une place croissante dans les apprentissages* ».

Des enseignants volontaires

Travaillant dans une structure qui doit être renouvelée chaque année, les douze enseignants volontaires ne peuvent être nommés dans les conditions du décret



© PROF/MCF/Jean-Michel Clignet

DES APPRENTISSAGES TRÈS DIFFÉRENCIÉS.

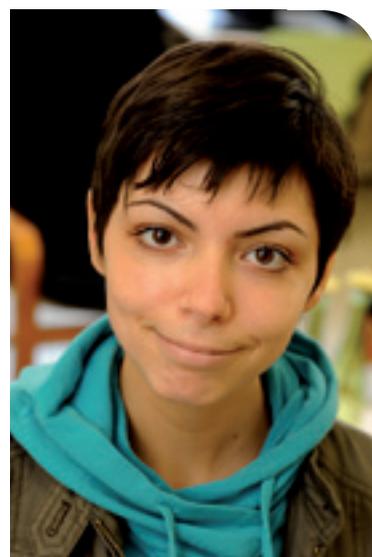
Un sentiment de victoire

En Belgique depuis quatre ans, Alexandra, 19 ans, roumaine, a débarqué en classe-passerelle sans connaître* un mot de français. « *Les enseignants nous plaçaient dans diverses situations bien concrètes. Pas le choix : nous devions nous montrer très actifs, parler sans arrêt. Et si nous ne comprenions pas certains mots, ils les remplaçaient par des gestes, des dessins, des intonations...* Je n'avais pas honte de me tromper. Actuellement, je suis en sixième option langues où j'apprends, outre le français, le néerlandais, l'anglais et l'espagnol. En matière d'apprentissage du français, je me sens à 9,5 sur une échelle de 0 à 10.

N'empêche : en classe-passerelle, puis en quatrième 'français langue étrangère', même si je sentais bien que j'étais incapable de m'en tirer seule, j'avais l'impression de perdre un an. Je ressentais un peu de rancœur, voire de jalousie. Cela m'est passé aujourd'hui et ce que j'éprouve, c'est plutôt un sentiment de fierté. De victoire... » ●



* Connaître



© PROF/MCF/Jean-Michel Clignet



LE GESTE, OMNIPRÉSENT AU DÉBUT DE L'ANNÉE,
CÈDE PEU À PEU LA PLACE À L'EXPRESSION VERBALE.

actuel (un nouveau est en préparation). Tous ont suivi une formation à la méthode « Pourquoi pas », visant l'apprentissage du FLE par la mise en situation et l'usage des multimédias*.

« Les apprentissages sont très différenciés. La taille des groupes et le nombre d'heures passées avec les élèves le permettent, explique Virginie Maingain, professeur de français. Voilà qui laisse à la relation le temps de se nouer avec ces jeunes pour lesquels ces classes représentent parfois le premier contact positif avec la Belgique. » L'enseignante partage les périodes de français dans deux groupes-classes avec Charlotte Berlière. *« Cela permet d'évaluer la meilleure méthode pour atteindre certaines compétences, et de croiser les regards sur les élèves ».*

Au terme de l'année, le conseil d'intégration évalue le niveau de l'élève et l'oriente vers des classes « ordinaires ». Mais les aiguillages sont différents : pour certains primo-arrivants possédant bulletins ou attestations scolaires de leur pays, une demande d'équivalence est envoyée au Ministère. Pour les jeunes venus avec ou sans documents scolaires, ayant introduit une demande d'asile ou obtenu le statut de réfugié, le conseil d'intégration (élargi)

décide, en présence d'un membre du jury de la Communauté française, dans quelle classe le placer. Pour ceux qui n'entrent pas dans une de ces catégories, le critère, c'est l'âge. Pour adoucir la transition, le Campus Saint-Jean a créé une troisième et une quatrième FLE-sciences, avec dix heures de français au menu.

Les rapports avec les parents ? *« Je leur demande de se faire accompagner d'une personne bilingue lors de l'inscription, explique Alain Clignet, coordinateur des classes-passerelles. Nous pouvons ainsi connaître* le passé du jeune, l'histoire de la famille et expliquer notre projet. Pour l'explication des documents scolaires, la présentation de l'équipe éducative, nous demandons à d'anciens élèves de jouer les interprètes, pour encourager les parents ».* Les entretiens individuels, notamment pour l'orientation, requièrent éventuellement la présence d'un interprète. L'école qui a bénéficié autrefois d'une aide financière de la Communauté française et de la commune de Molenbeek assure actuellement seule le recours à un service d'interprètes sociaux. ●

Catherine MOREAU



* Multimedia, connaître

Repères

Soixante. Il y a actuellement 31 classes-passerelles dans le fondamental et 29 dans le secondaire. La liste des écoles qui les organisent est disponible sur www.enseignement.be/index.php?page=23678&navi=894

Primo-arrivants. Les classes-passerelles accueillent des élèves primo-arrivants. Pour être considéré comme tel, il faut réunir plusieurs conditions, notamment être âgé de 2 ans et demi au moins et de moins de 18 ans. Pour plus de détails, voir le décret disponible à l'adresse <http://bit.ly/bOIRjm>

Un an maximum. La durée d'accueil en classe-passerelle va d'une semaine à six mois, voire un an maximum après décision du conseil d'intégration (direction, enseignants, titulaires des classes du cycle correspondant à l'âge de l'élève et instituteurs chargés du cours d'adaptation à la langue de l'enseignement). Les élèves y bénéficient d'un programme de formation humaine (dont l'apprentissage intensif du français) d'au moins 15 périodes/semaine et de formation mathématique et scientifique d'au moins 8 périodes.

Encadrement. L'école organisant une classe-passerelle bénéficie, en complément de son capital-périodes ou NTPP, de 30 périodes ou 30 périodes-professeur par an.

TESS et CE1D

« grandeur nature »

Testées dans vingt-deux écoles en juin 2010, les évaluations certificatives CE1D et TESS concerneront cette année tous les élèves des écoles que leurs PO auront inscrites.

Comme lors de la phase pilote de juin 2010, l'épreuve certificative CE1D s'effectuera en math et en français, en fin du 1^{er} degré secondaire, tandis que le TESS concernera une partie des compétences en français pour les élèves de 6^e TQ et de 7^e P, et une des quatre compétences d'histoire pour les élèves de 6^e G et TT. Ce sont les pouvoirs organisateurs qui décideront de la participation de leurs écoles secondaires. Si une école s'y inscrit, cela signifie que tous les élèves du niveau concerné par l'épreuve y participeront.

Pour le CE1D (1), l'inscription d'une école signifie que la totalité de l'épreuve (mathématiques et français) sera passée par les élèves inscrits en 2^e (commune ou complémentaire) et en 3^e année de différenciation et d'orientation. Le conseil de classe peut décider d'y inscrire des élèves de 1^{re} com-

plémentaire et de 2^e ou 3^e phase de l'enseignement spécialisé de forme 3.

L'épreuve aura lieu le mercredi 15 (mathématiques) et le 16 juin (français). Elle se base sur les référentiels légaux, n'allant pas au-delà des socles de compétences. Les élèves qui réussiront l'épreuve, que ce soit en math ou en français, auront donc réussi dans cette discipline. Le conseil de classe examinera les parcours dans les autres matières pour décider de l'octroi ou non du certificat d'études du 1^{er} degré (CE1D). En cas d'échec, le conseil de classe peut néanmoins estimer que l'élève maîtrise* les compétences et savoirs visés par l'épreuve, sur base de ses résultats de l'élève tout au long du 1^{er} degré. Les autres disciplines restent donc évaluées en interne, le décret (2) relatif à ces épreuves prévoyant la possibilité de les intégrer progressivement.

La grande différence entre les épreuves menant au CEB et CE1D et le Test d'enseignement secondaire supérieur (TESS), c'est que celui-ci ne concerne qu'une partie des compétences à certifier. Chaque établissement qui y inscrit ses élèves (selon la décision, là aussi, du PO) peut définir le poids du TESS dans la réussite de la discipline. Comme en juin 2010, l'épreuve de français (lundi 20 juin) portera uniquement sur la lecture de textes informatifs ; l'épreuve d'histoire (vendredi 17 juin) évaluera la compétence de critique et portera sur les concepts de nationalisme et de fédéralisme dans le contexte de la Belgique après 1945. ● D. C.

(1) Circulaire téléchargeable sur <http://bit.ly/aNRpIV>

(2) <http://bit.ly/cXYrWe>



* Maîtrise

En bref

Pros de la Plume. La Poste propose des ressources axées sur l'ABC de l'écriture de lettres ou de cartes, et prépare un concours de création de timbres-poste. www.bpost.be (entrer « Pros de la plume » dans le moteur de recherche du site).

Seconde main. Des étudiants de l'Université catholique de Louvain ont créé et animent un site internet dédié à la vente et à l'achat de livres scolaires universitaires d'occasion. www.livresdeseccondemain.be

1001 repères. Le Musée des Enfants, à Bruxelles, vient d'inaugurer fin octobre sa 15^e exposition, baptisée 1001 repères. Elle sera accessible jusqu'en 2014. www.museedesenfants.be

Bricoleurs du cœur. Handicap International organise un concours qui récompense notamment des étudiants ayant mis au point un objet facilitant la vie des personnes handicapées. En 2010, le jury de Bricoleur du cœur a porté son choix sur un siège adapté pour enfant infirme moteur cérébral, réalisé par des étudiants de la haute école HoWest, à Courtrai. Palmarès sur <http://bit.ly/d210kn>

Découvrir l'Europe. Le Bureau d'information en Belgique du Parlement européen met à disposition des enseignants des ressources téléchargeables, en plus d'activités spécifiques, afin de les aider dans leurs cours sur les institutions européennes. <http://bit.ly/bhJhDV>

C'est le pied. Le WWF proposera fin novembre C'est le Pied Junior, kit éducatif destiné aux élèves de 10 à 14 ans. Une façon ludique de calculer l'empreinte écologique de sa classe. www.wwf.be/cestlepedjunior

La débrouille. L'ASBL Conseil Jeunesse Développement propose aux classes de jeunes de 15 à 25 ans une animation intitulée La débrouille sociale ou comment trouver des services sociaux en cas de difficulté. www.cjdasbl.be (onglet Formations)

Mariemont. Le programme 2010-2011 du Service pédagogique du musée de Mariemont est téléchargeable sur www.musee-mariemont.be (onglet Accueil des publics).

VivaSciences. C'est sous ce titre que les facultés de Gembloux Agro-Bio Tech regroupent les activités destinées à divers publics, dont les écoles. www.vivasciences.be



© PROF/ACF/Oliver Sbourne

TOUS LES PO PEUVENT INSCRIRE LES ÉLÈVES DE LEURS ÉCOLES AU TESS ET AU CE1D.

« Ça m'aurait plu d'être leur maman »

Institutrice primaire depuis 27 ans, Rosalba Bacis a « l'énorme chance d'avoir choisi le bon boulot, et d'avoir encore envie de défis, tous les jours ».

Rien que pour cette surprise de juin 2007, au cours de laquelle parents, collègues et enfants de sa 6^e primaire l'ont remerciée, Rosalba Bacis explique aux stagiaires que ce métier vaut la peine. Ingrédient majeur : la passion...

Institutrice, c'était votre rêve ?

J'ai toujours su que je le serais. Quand j'étais gosse, je jouais avec mes poupées à la méchante institutrice qui punit et met des zéros... Pourtant, en 27 ans, je n'ai pas écrit plus de trois notes dans un journal de classe !

Et du rêve à la réalité ?

À l'École Normale, du moins quand j'y étais, j'ai l'impression qu'on vous présente le travail dans une classe idéale : vingt élèves, du matériel, des enfants sans soucis. Comme s'il fallait juste se contenter de transmettre. Et on déboule dans les conditions réelles...

Que pensez-vous du débat sur l'allongement des études ?

En deux ans, j'ai évidemment appris des choses, mais les choses réelles, c'est dans la classe qu'elles se passent. Nous accueillons beaucoup de stagiaires ici, et je peux vous dire qu'après une demi-heure, je vois si ça ira ou pas... C'est vrai qu'on pourrait améliorer la maîtrise* des matières, passer du temps à revoir le programme de toutes les primaires. Quand je vois des fautes d'orthographe ou les difficultés à expliquer les accords du participe passé, ça ne va pas. Il faudrait aussi que nos stagiaires viennent nous voir en classe plus longtemps.

Vous avez toujours travaillé en 6^e ?

Quand j'ai commencé, j'ai voyagé six ans. Ce n'était pas gai, parce que moi, j'ai besoin d'une relation particulière avec les enfants. Je vis avec eux, ils passent plus de temps avec moi qu'avec leurs parents ! Je suis arrivée ici en 1989, pour un an. À la rentrée suivante, alors que je passais voir les ex-collègues, madame la directrice m'a proposé une classe. Il avait fallu regrouper les 34 élèves de 6^e, avec deux profes-

seurs, mais l'institutrice désignée n'était pas venue... Une chance incroyable ! Pendant quatre ans, j'ai travaillé avec un instituteur chevronné qui m'a tout appris. Quand vous débarquez, vous êtes perdu ! C'est une chance s'il y a un collègue qui accepte de partager son travail.

Où est la place du travail en équipe alors ?

Je travaille dans une école où les collègues sont devenus des amis. Chacun a sa classe, ses élèves, mais en réunion, chacun apporte sa contribution. Et on partage les ressources, les idées. En juin, l'institutrice de 5^e me fait une liste de ce qu'elle a vu et on fait le point sur les élèves.

Et avec votre collègue de 6^e ?

Il est passionné, comme moi. C'est une véritable bouffée d'oxygène. Il me booste. En sciences, il n'arrête pas de faire des expériences. Un jour, il a invité mes élèves à voir une expérience, puis à m'en proposer. On en est à la septième... Aujourd'hui, on a un projet de pièce de théâtre ensemble. Il y a une grande complicité.

Vous n'avez jamais eu l'envie de quitter le métier ?

Si. Il y a une dizaine d'années. On avait dû regrouper les 29 enfants des deux classes de 5^e. Tous les jours, je pleurais. J'en ai discuté avec mon inspectrice, avec ma directrice. On m'a conseillé, pour ma survie, de plaquer la matière au tableau et de les assommer de travail. Si c'était pour faire ça, autant arrêter...

Vous n'avez pas eu d'aide ?

Si, beaucoup. La directrice, une femme extraordinaire, prenait le relais quand c'était plus difficile. Ma collègue de 5^e ne m'a jamais abandonnée. Mais je me demandais ce que j'avais fait pour qu'il n'y ait pas ce climat propice à l'apprentis-



LES QUALITÉS INDISPENSABLES ? « LA PASSION, SAVOIR SE REMETTRE EN QUESTION. ET DE LA PATIENCE, QUAND MÊME... »

sage, même si mes collègues me disaient que je n'étais pas en cause, qu'on avait constitué un groupe ingérable. J'ai eu beaucoup de soutien.

En plus de 25 ans, élèves et parents ont bien changé, non ?

Il y a un monde de différence. Les parents ne sont plus disponibles, les enfants sont livrés à eux-mêmes, on les traite comme des adultes miniatures... Et puis il y a les divorces, les familles recomposées. Il y a 27 ans, c'était plus facile de gérer une classe de 34 enfants qu'une classe de 20 aujourd'hui !

Quelle serait la juste place des parents ?

Qu'ils soient des référents. Que chaque enfant sache que s'il a un souci, une difficulté de compréhension, il peut se tourner vers eux. Ceci dit, il y a des parents demandeurs, qui viennent me demander comment faire. Au début de ma carrière, j'étais enseignante. Maintenant, je suis aussi éducatrice, psychologue, confidente, maman... et le grand méchant loup. Pourtant, ce n'est tout de même pas à moi d'apprendre aux enfants qu'on dit bonjour ! ● Propos recueillis par

Didier CATTEAU

Retrouvez l'intégralité de l'interview sur www.enseignement.be/prof



* Maîtrise

De bonnes bases avant

Amener un maximum d'élèves à la maîtrise des compétences de base et retarder l'orientation de 12 à 14 ans constituaient déjà les objectifs de la réforme qui initia l'enseignement rénové, en 1971. La nouvelle organisation du 1^{er} degré du secondaire enfonce le clou, effaçant du paysage la 1^{re} accueil et la 2^e professionnelle. Que prévoit-elle exactement ? Comment les équipes la concrétisent-elles ? Nous sommes allés à la rencontre d'enseignants et de directions qui ont investi la souplesse laissée par les décrets pour construire des projets très diversifiés. Et qui, parfois, s'interrogent sur les effets conjugués de cette dernière réforme et de la généralisation de l'épreuve menant au CEB.

- 13 Des racines et des fruits
- 14 Des grilles-horaires très souples
- 15 Avec ou sans CEB, deux itinéraires possibles
- 17 Pas de différencié partout
- 18 En toute complémentarité
- 20 Premier objectif : le CEB
- 21 Du temps, de la patience et de l'humour
- 22 Technologie ou cours généraux ?
- 23 Le PIA, toute une philosophie

de choisir

DOSSIER 1



L'ACCENT EST MIS SUR L'ORIENTATION POSITIVE, PAR LE CONSEIL DE CLASSE.

© PROF/ALCY/OnHer Science

Des racines et des fruits

Mener un maximum d'élèves aux compétences de base, les orienter de façon positive : voilà les objectifs de la dernière réforme du premier degré du secondaire. Loin d'être un météore apparu dans le ciel de l'enseignement, c'est le fruit d'un déjà long cheminement.

La sociologue de l'éducation Anne Van Haecht, professeure à l'ULB, l'a montré : l'histoire de l'enseignement en Belgique est jalonnée, depuis la fin du 19^e siècle, de réformes destinées à le démocratiser en unifiant les filières (1).

Un temps fort : en 1971, une loi révolutionne l'organisation de l'enseignement secondaire, qui jusqu'alors était divisé en deux

degrés, inférieur et supérieur. Les élèves étaient orientés après les primaires vers des sections générales, techniques ou professionnelles. Dès 1971, l'enseignement rénové s'organise en trois degrés de deux ans (2) : un premier degré d'observation permettant de faciliter l'orientation au deuxième degré, et enfin un troisième degré de détermination. Une circulaire (3) prévoit déjà que, sauf cas exceptionnel, tous les élèves pas-

sent de première en deuxième secondaire.

Une réforme dans l'air du temps, même si elle suscita des débats enflammés : il s'agissait, pour viser l'égalité des chances, de repousser de deux ans l'orientation dans une filière. Cela s'accompagne notamment de rattrapages pour apporter une aide spécifique à certains élèves, et de passerelles entre les filières.

De l'égalité des chances...

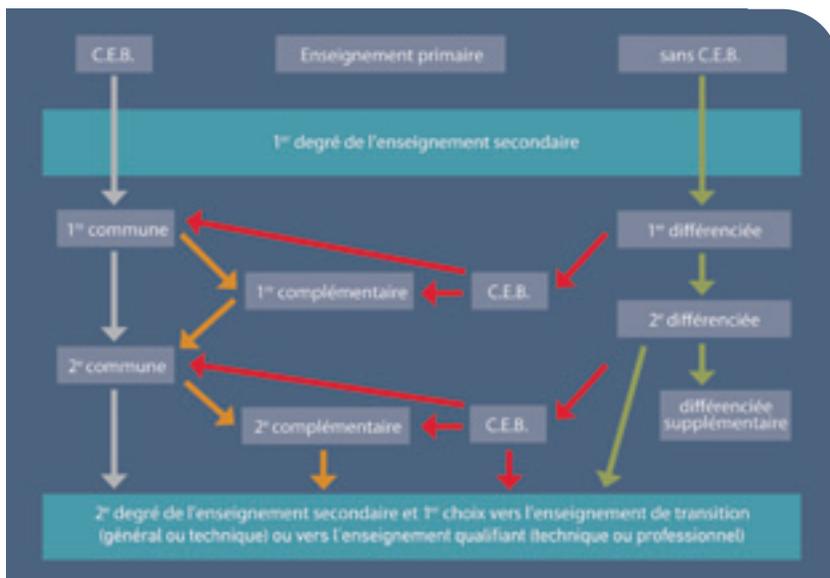
Ce rénové qui porte les germes de la réforme actuelle offre un bilan en demi-teintes. Il draine davantage d'élèves vers l'enseignement général, mais la démocratisation se révèle plus « quantitative » que « qualitative ». La réussite scolaire est inégale et

les passerelles s'empruntent souvent en sens unique : du général vers le technique et le professionnel, notamment parce que dans l'autre sens, l'élève perd un an.

« Même dans ses visées initiales d'émancipation sociale, l'enseignement secondaire rénové n'a pas mis l'accent sur la néces-

sité de doter tous les citoyens d'un bagage commun de connaissances et de compétences, écrit Jacqueline Beckers, docteure en Sciences de l'Éducation et professeure à l'Université de Liège. *La formation commune garantissait aux élèves les mêmes occasions d'apprendre ; mais le jeu des options, augmentant progressivement dans le cursus (dans certaines écoles, elles ont même été réintroduites dès la première), permettait des acquis très différents entre les élèves* » (4).

Parcours possibles au 1^{er} degré



... à l'égalité des acquis

La volonté d'égalité des chances cède peu à peu la place à celle d'égalité des acquis : donner des acquis de base à tous les élèves, mais en différenciant les temps et les moyens pédagogiques pour y arriver.

Le décret Missions, en 1997 (5), va également dans ce sens, organisant un continuum pédagogique allant de l'enseignement fondamental au premier degré secondaire en trois étapes et en cinq cycles. Il s'agit de faire acquérir à chaque élève, selon son rythme, les compétences requises à 14 ans. Cela suppose l'évalua-

Des grilles horaires très souples

Dans le 1^{er} degré secondaire, les élèves sont inscrits en années communes, complémentaires ou différenciées. Tout au long des pages de ce dossier, nos lecteurs trouveront les abréviations 1C et 2C correspondant aux années communes ; 1D et 2D pour les années différenciées, DS pour la différenciée supplémentaire ; 1S et 2S pour les années complémentaires. Cette refonte du 1^{er} degré a aboli les classes de 1^{re} accueil et 2^e professionnelle, qui portent ici les abréviations 1B et 2P.

Les **grilles horaires** prévoient toutes 32 périodes mais varient selon que les élèves se trouvent en commune, complémentaire ou différenciée :

- Années communes : 28 périodes de formation commune et 4 d'activités

complémentaires ;

- Années différenciées : 32 périodes, comportant (à l'exception des 2 périodes de religion ou de morale) des minima et maxima : 8 à 14 périodes de français (dont 2 de formation historique et géographique), 6 à 11 périodes de formation mathématique (dont 2 d'initiation scientifique), 2 à 4 périodes de langue moderne¹, 3 à 5 périodes d'éducation physique, 1 à 5 périodes d'éducation artistique, et 2 à 9 périodes d'éducation par la technologie ;
- Années complémentaires : 5 périodes obligatoires de formation commune (2 de religion ou de morale, 3 d'éducation physique) et 27 périodes d'activités spécifiques déterminées en fonction des besoins de l'élève.

On lira tout au long de ce dossier que sur le terrain, les équipes pédagogiques se sont emparées de cette souplesse pour organiser le 1^{er} degré de façons très diverses. D'autant qu'elles peuvent proposer plusieurs grilles communes, complémentaires ou différenciées.

En ce qui concerne la **taille des classes**, sauf dérogation, elle est fixée à 24 élèves en années communes, 15 en 1D et 18 en 2D et en DS. Précisons encore que les élèves obtenant leur CEB à l'issue d'une année différenciée emmènent en complémentaire ou en commune les moyens supplémentaires qu'ils génèrent dans le différencié. ●

C. M. et D. C.

tion formative et des pratiques de différenciation des apprentissages. Le premier degré constitue la troisième étape, organisé en un cycle de deux ans. Après la 2^e année, les élèves ayant besoin d'un délai supplémentaire et d'un accompagnement plus spécialisé peuvent bénéficier d'une année complémentaire, qui ne constitue pas un redoublement.

Cet accompagnement est jugé trop tardif, si bien qu'à partir de 2001 (6), l'année complémentaire peut s'effectuer soit après la première, soit après la deuxième année. Et un conseil de guidance est chargé d'évaluer la maîtrise des socles de compétences, de diagnostiquer les difficultés, de proposer des remédiations, d'élaborer et de suivre un plan individuel d'apprentissage des élèves orientés vers cette année complémentaire.

L'article 4 (5) du décret Missions évoquait déjà un « parcours pédagogique différencié » préfigurant le degré différencié qui ne verra le jour que dix ans plus tard.



LE 1^{ER} DEGRÉ SECONDAIRE DOIT PERMETTRE À UN MAXIMUM D'ÉLÈVES D'ARRIVER À LA MAÎTRISE DES COMPÉTENCES 14 ANS. PAS FORCÉMENT TOUS EN MÊME TEMPS.

Années communes, complémentaires ou différenciées

La dernière réforme, mise en œuvre depuis la rentrée 2008, s'inscrit dans cette évolution et dans l'objectif rappelé encore par le Contrat pour l'école, adopté en 2005 par le Gouvernement de la Communauté française (7) : amener tous les élèves au certificat d'études de base (CEB) d'ici 2013.

Deux décrets la balisent : l'un (8) modifie l'organisation du premier degré en y renforçant la formation commune (une heure de plus en français et en math) et en autorisant une à deux heures de remédiation supplémentaire en français, en math ou en langues. L'autre (9) organise la différenciation structurelle au sein du premier degré, qui, outre des années communes et si besoin complémentaires, compte désormais des années différenciées, qui accueillent les

Avec ou sans CEB, deux itinéraires possibles

L'octroi ou non du CEB détermine le passage en 1^{re} année commune ou différenciée. Voilà le principe général, mais au sein du 1^{er} degré secondaire, les parcours possibles sont nombreux (1). Illustration par deux exemples.

Leila, 13 ans, peine en 1C dans plusieurs branches. Le conseil de guidance lui construit un plan individuel d'apprentissage qui prévoit des heures de remédiation. En juin, le conseil de classe décide de la faire passer en 2C, mais en remplaçant les activités complémentaires par un renforcement en français et en mathématiques. Leila participera aussi à la remédiation après la classe. En décembre, au CPMS qui l'aide à construire son projet, elle explique qu'elle envisage une formation qualifiante. Mais comme Leila n'a pas 16 ans au 31 décembre, et n'a pas pas-

sé plus de deux ans au premier degré, le conseil de classe l'orientera vers une 2^e complémentaire. Elle pourra y compléter sa formation de base et atteindre un meilleur niveau pour entreprendre avec succès des études professionnelles ou techniques.

Sans CEB, Louis, 14 ans, entre en 1D. Les enseignants y travaillent sur la base des épreuves CEB des années précédentes et utilisent notamment des jeux orthopédagogiques. En fin d'année, Louis échoue à l'épreuve externe, et le conseil de classe, après délibération, ne le « repêche » pas. Louis commence une 2D dans un groupe plus restreint ; où l'équipe table sur une plus grande différenciation des apprentissages et sur la coopération entre les élèves. Louis s'éclate lors d'un stage de taille de pierre et de maçonnerie organisé

à l'initiative d'un enseignant. Il le dit lors d'un entretien avec le CPMS. En fin de 2D, il réussit l'épreuve externe et obtient le CEB. Comme un peu moins d'un tiers des élèves de 2D. Vu son âge et ses centres d'intérêts.

Le conseil de classe lui propose d'aller en 2^e complémentaire mais lui laisse la possibilité d'aller en troisième construction-gros œuvre. À Louis et à ses parents de choisir. ●

C. M.

(1) Pour en savoir plus sur toutes les orientations possibles, on peut consulter un document de présentation de la réforme, disponible sur www.enseignement.be (onglets Système éducatif, Niveaux et types d'enseignement, Enseignement secondaire ordinaire, Premier degré). Un montage filmé présentant ces parcours possibles sera disponible avant fin 2010 sur www.enseignement.be

élèves arrivant en secondaire sans CEB.

Cet enseignement, en tronc commun, n'est pas une exception : il existe, sous des formes diverses, notamment en Angleterre et dans plusieurs pays nordiques. Des enquêtes comparatives menées par l'association internationale pour l'évaluation du rendement scolaire (IEA) et par l'OCDE (les différentes études PISA) l'ont montré : dans des systèmes optant pour une sélection précoce des élèves dans l'enseignement secondaire, on observe une plus grande dispersion des résultats, une variance plus élevée entre les écoles et une relation plus étroite entre l'origine socioéconomique des élèves et leurs performances. Inversement, des systèmes retardant l'orientation des élèves obtiennent des résultats meilleurs : un moindre pourcentage d'élèves en retard ou à rendement faible, une moins grande liaison entre l'école et l'origine socio-économique,...

Bien entendu, les choses sont plus complexes et il ne suffit pas d'importer un modèle « venu d'ailleurs », comme l'indiquent notamment Vincent Dupriez et Xavier Dumay, chercheurs au Groupe interfacultaire de recherche sur les systèmes d'éducation et de formation (Girsef) selon qui « *un travail parallèle, mais autrement plus complexe* » est nécessaire, qui consiste à « *travailler avec l'ensemble des acteurs scolaires la signification d'un tel changement et la transformation des pratiques socio-pédagogiques qui doit l'accompagner* » (10).

Une réforme ambitieuse

Mener un maximum d'élèves aux compétences de base, orienter de façon positive... Objectif ambitieux qui suppose des remises en question. Notamment au premier degré secondaire, car sa nouvelle architecture diversifie les parcours des élèves. Des voix s'élèvent d'ailleurs contre sa complexité.

Outre les parcours à l'intérieur du degré, ses conditions d'accès ont changé par rapport à ce qui prévalait au temps des 1^{er} accueil et 2^e professionnelle. Les grilles-horaires et finalités des années communes sont claires, et l'objectif pre-

mier du degré différencié est l'obtention du CEB (tout en visant aussi le CE1D). Par contre, comme on le lira en pages 18 et 19 c'est la souplesse qui caractérise les années complémentaires. Souplesse que les équipes éducatives peuvent investir, pour élaborer des projets et pratiques très diversifiés.

Par ailleurs, l'accent mis sur l'orientation positive a des impacts sur le travail du conseil de classe, auteur des rapports



UN TRONC COMMUN AVANT L'ORIENTATION,
CE N'EST PAS UNE EXCEPTION.

de compétences des élèves. C'est encore plus évident à propos des plans individuels d'apprentissage (PIA) que doivent mettre au point les conseils de guidance pour accompagner les élèves en difficultés. On lira en page 23 comment les services de conseil pédagogique des réseaux ont réagi pour accompagner les équipes dans l'appropriation de ces PIA. Comme c'est le cas à Soignies où le lycée provincial en établit un pour chaque élève du degré.

La dernière réforme est trop récente pour qu'on puisse en tirer des conclusions définitives. Mais il y a des signes. Le taux de réussite des élèves de 1D au CEB est passé de 16,7 à 31,1%. Tout ça pour ça ?, diront ses détracteurs... Par ailleurs, des enseignants du différencié expriment leur difficulté à poursuivre en quelque sorte deux objectifs : la réussite au CEB puis, dans la foulée, l'acquisition des compétences 14 ans.

Il apparaît* également que les publics des degrés différenciés varient parfois très fort d'une école à l'autre, en fonction de l'environnement de chacune d'elles. Telle classe accueillera un grand nombre

d'élèves issus du primaire spécialisé, telle autre sera peuplée d'élèves en difficultés scolaires uniquement, tandis qu'une troisième réunira une majorité d'élèves en rupture. Dans tous les cas, la question centrale, pour l'équipe, sera de gérer cette hétérogénéité.

« *Une révolution copernicienne*, résume Pierre Ercolini, qui en fut l'un des artisans, actuellement responsable du service des relations avec les écoles organisées par la Communauté française. « *Pour la mener à bien, il faut que les directions, les inspecteurs, les conseillers pédagogiques endossent les habits de facilitateurs* ». Et d'ajouter que « *Cette réforme est une étape-clé avant d'autres chantiers en cours (comme la réforme du qualifiant) et à venir, comme l'élaboration des PIA dans les 2^e et 3^e degrés du secondaire, pour que l'évolution de l'élève soit*

prise en compte pendant toute la durée de l'enseignement obligatoire ». ●

Catherine MOREAU

(1) Van Haecht (A.), *L'Enseignement rénové, de l'origine à l'éclipse*, éd. de l'ULB, 1985.

(2) Loi du 19 juillet 1971. Consultable sur <http://bit.ly/aELAtP>

(3) Beckers (J.), *Enseignants en Communauté française de Belgique*. Bruxelles, éd. De Boeck, 2008, p.121.

(4) Décret Missions, consultable sur <http://bit.ly/9MzGcc>

(5) La version initiale de l'article 4 §4 du décret Missions précise : « *Afin de permettre un parcours pédagogique différencié et mieux adapté aux besoins de certains élèves, les deux premières années de l'enseignement secondaire peuvent également être organisées de manière différenciée* ».

(6) Décret du 19 juillet 2001, consultable sur <http://bit.ly/aELAtP>

(7) Contrat pour l'école, consultable sur <http://bit.ly/9pbUuc>

(8) Décret du 30/6/2006 consultable sur <http://bit.ly/cwOLjY>

(9) Décret du 7 décembre 2007 consultable sur <http://bit.ly/9h7ubb>

(10) Dupriez (V.) et Dumay (X), « *L'égalité dans les systèmes scolaires : effet école ou effet société ?* » dans *Les Cahiers du GIRSEF*, octobre 2004, n°31, consultable sur <http://bit.ly/bhC47J>



* Apparaît

Pas de différencié partout

Une grande majorité des établissements secondaires organisant de l'enseignement de transition et de qualification proposent un premier degré différencié.

Entré en vigueur en septembre 2008, le décret instituant un premier degré différencié (1) prévoit que tout établissement accueillant au moins un élève entrant en secondaire sans CEB peut l'organiser, si le nombre d'élèves qu'il accueille en 1^{er} et 2^e communes atteint des minima fixés par ailleurs (2). Il laisse aussi la possibilité aux établissements qui, « au 1^{er} octobre 2007, n'organisent pas de 1^{er} degré commun », d'organiser ce degré différencié moyennant « convention avec un ou plusieurs établissements d'enseignement secondaire (...) garantissant à l'élève l'ensemble des possibilités de parcours du premier degré ».

Qu'en est-il sur le terrain ? La Commission de pilotage du système éducatif, organe d'avis inter-réseaux, s'est penchée sur la question. Dans un avis de mars dernier figure le tableau ci-contre, qui indique que « le 1^{er} degré différencié est surtout présent dans les établissements qui organisent uniquement l'enseignement de qualification ou qui proposent les deux sections d'enseignement. Parmi les 136 établissements qui organisent uniquement de l'enseignement de transition, 14 seulement

proposent un 1^{er} degré différencié. Douze établissements n'organisent que le premier degré différencié. Dans ces établissements, les élèves ayant obtenu le CEB en fin de 1^{er} D seront amenés à changer d'école pour rejoindre le 1^{er} degré commun ».

Les données du tableau font l'objet d'une actualisation, qui ne modifie pas le constat général : le 1^{er} degré différencié est majoritairement proposé dans des établissements organisant de l'enseignement de qualification et/ou de transition aux 2^e et 3^e degrés, tandis qu'il est peu présent dans les établissements organisant uniquement de la transition ensuite. ●

D. C.

(1) Décret organisant la différenciation structurelle au sein du premier degré afin d'amener l'ensemble des élèves à la maîtrise des socles de compétences www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/32760_001.pdf

(2) Par l'Arrêté de l'Exécutif de la Communauté française exécutant le décret du 29 juillet 1992 portant organisation de l'enseignement secondaire de plein exercice www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/17262_000.pdf

Davantage d'élèves en 1^{er} complémentaire

De nombreux témoignages font état d'une augmentation du nombre d'élèves inscrits en 1^{er} complémentaire. Les chiffres du comptage de janvier 2010 objectiveront cette augmentation. Ensuite, une analyse détaillée devrait permettre de définir les raisons de cette hausse. Elle devra tenir compte des parcours des élèves orientés vers cette année complémentaire, qui y arrivent de plusieurs façons : en septembre après une 1C, en septembre après une 1D ayant débouché sur l'octroi d'un CEB, entre septembre et janvier pour un élève de 2C à propos duquel le Conseil de guidance juge un renforcement nécessaire. L'augmentation du nombre d'élèves en 1S ne résulte donc plus uniquement des décisions des conseils de classe de fin de 1C. ●

Répartition des établissements secondaires selon le type de 1^{er} degré qu'ils organisent

Etablissement organisant	Total	Pas de 1 ^{er} degré	Degré commun uniquement	Degré différencié uniquement	Degrés commun et différencié
Degré d'observation autonome	32		12	0	20
Enseignement de qualification	61	10	10	7	34
Enseignement de transition	136	11	111	0	14
Transition et qualification	285	30	51	5	199
Total	514	51	184	12	267

En 2008, le degré différencié était proposé dans 279 des 514 établissements secondaires.

En toute complémentarité

Les années complémentaires permettent une orientation positive et souple des élèves.

Les écoles peuvent organiser une année complémentaire (1S ou 2S) au terme de la première ou de la deuxième année commune (1C ou 2C) au bénéfice des élèves éprouvant des difficultés. Deux balises encadrent l'horaire de ces élèves : ils doivent suivre les cours philosophiques et d'éducation physique, et cette année complémentaire ne peut être un redoublement (1). Sur une grille de trente-deux heures, vingt-sept peuvent donc être déterminées en fonction des besoins de chaque élève. Les écoles peuvent organiser une partie des cours de 1S-2S en 1C-2C.

Souplesse

Une grille par élève, c'est utopique. Mais la modulation existe. Certains préfèrent

des classes complémentaires autonomes comme, depuis un an ou deux, l'athénée de La Roche-en-Ardenne. D'autres proposent deux structures : l'une autonome, l'autre pas. À l'institut Saint-Michel, à Neufchâteau, les élèves aux compétences partiellement acquises ou aux difficultés occasionnelles en méthode de travail sont disséminés dans des 2C avec un soutien éventuel. Dans une classe séparée, les élèves aux plus grosses lacunes ont un horaire adapté. À l'institut technique provincial, à Court-Saint-Étienne, les classes de 1S regroupent huit élèves pour les cours de maths, de français et de néerlandais. Pour le reste, les élèves sont en 2C.

Le collège d'enseignement technique des Aumônières du travail, à Charleroi, organise deux types de 1S. « Dans le premier,

explique la directrice Fabienne Evrard, *la grille est proche de la 1C, avec de la méthode de travail. La seconde est plus proche de la 1D, avec cinq heures d'activités complémentaires d'éveil aux métiers de l'industrie. Par exemple, en français et menuiserie, on invite un menuisier. Au menu, rédaction d'invitation et de questionnaire d'interview, compréhension à l'audition, synthèse,...* ».

À l'athénée Baudouin I^{er}, à Jemeppe-sur-Sambre, l'analyse du profil des élèves, par des rapports de compétences très détaillés, a conduit la préfète Reinette Guelfi à organiser trois classes : une vers la transition, une vers le qualifiant, une entre les deux. À Court-Saint-Étienne, l'institut technique provincial propose deux premiers degrés, « dont un qui applique la pédagogie participative, sur un site propre, explique le directeur Jean-Paul Clays. Avec des élèves plus acteurs de leur apprentissage. Si l'organisation d'une 1S y mange trop d'heures, j'invite les élèves à passer, sur l'autre site, dans une 1S du 1^{er} degré classique ».

Pour Yolande Havet, du Degré d'orientation autonome (DOA) du collège Saint-Louis, à Liège, « il n'y a pas de bonne ou de mauvaise formule, mais des organisations correspondant à des histoires et des pratiques. Et rien n'est figé ». L'école proposait une complémentaire autonome, préparant au général. Après 4-5 ans, les élèves en veulent moins, suscitent problèmes de discipline et fatigue des professeurs. Après réflexion, ceux-ci préfèrent répartir les élèves de complémentaire dans les années communes. De plus, une concertation avec l'implantation voisine, davantage tournée vers le qualifiant, a pour effet de fluidifier les passages du DOA vers cette implantation et (plus rarement) dans l'autre sens. On peut être souple aussi sur l'horaire. L'an passé, l'athénée de Jemeppe-sur-Sambre a essayé une semaine normale et une autre plus spécifique.



ORGANISER UNE ANNÉE COMPLÉMENTAIRE EXIGE DE LA SOUPLESSE ET DES MOYENS.

© PROF/AFCE



POUR ORIENTER POSITIVEMENT, L'ÉQUIPE ÉDUCATIVE SE MET À L'ÉCOUTE DES BESOINS ET DES DÉSIRS DES ÉLÈVES.

Des moyens

La variété anime les structures... et le contenu des grilles. Pointons-en quelques caractéristiques. Les groupes des activités complémentaires ont en général une taille réduite (10-12), alors que la norme en année commune est de 24 élèves. De plus, sont admis en 1S des élèves de 1C, 1D, 2C ; et en 2S, des élèves de 1S, 2C, 2D (par transfert en cours d'année). Qui dit hétérogénéité dit différencié : rattraper les lacunes de certains, mais aussi tirer vers le haut des élèves qui en ont peu ou les ont rattrapées.

L'école qui organise des complémentaires détermine ses moyens. Et en premier lieu, quels enseignants ? Peut-être n'est-ce pas ainsi partout, mais « *je choisis des professeurs volontaires et expérimentés, explique M^{me} Havet, capables de réconcilier l'élève et les cours généraux en utilisant de la pédagogie plus active et des outils comme les TIC, à son rythme* ». À l'athénée de Jemeppe, les élèves ont un local spécifique, avec trois espaces modulables équipés numériquement. Avec une éduca-

trice, une coordinatrice gère les groupes ayant 10 heures d'activités spécifiques de soutien (qui mêlent 1S et 2S) en tenant compte des besoins et envies. Elle coache aussi les élèves par deux ou trois. Et a la possibilité d'écarter un élève du cours s'il « pète les plombs ». Particularité de l'institut provincial d'enseignement secondaire, à Tubize : 1 heure par semaine, un professeur, différent de l'équipe, coache les élèves. Aux Aumônières à Charleroi, une heure de français, donnée par deux professeurs, permet un encadrement varié des élèves. La diversité dans les complémentaires nécessite une bonne dose d'imagination,... et des ressources, à puiser dans le capital-périodes de l'ensemble du degré ou dans les moyens complémentaires générés par les élèves du degré différencié ayant obtenu leur CEB.

L'orientation

Par ailleurs, une partie des élèves de complémentaires reste assez brouillée avec l'école. M. Clays fait état, par exemple, de la déception d'une frange d'élèves en échec qui vont vers la 2C au terme de la

1S. M^{me} Guelfi estime que si on arrive à réconcilier 60% des enfants de 1S avec l'école, c'est réaliste. Elle évoque aussi le ratage délibéré de l'épreuve du CEB par certains enfants qui craignent le retour en commune : « *Pour l'éviter, nous avons modulé notre grille de 1S-2S avec 10 h d'atelier, soit plus qu'en 1-2D. Ce public peut s'y retrouver* ».

Par la prise en compte des besoins spécifiques de l'élève, l'année complémentaire doit l'aider à combler ses lacunes et à s'approprier des stratégies d'apprentissage efficaces. Elle ne peut être considérée (ou organisée) comme un redoublement. L'orientation se veut positive. Est-elle ressentie comme telle ? Trop tôt sans doute pour tirer des conclusions globales. Reste que ce tour de piste tend à montrer qu'une équipe éducative qui mène une réflexion et dégage des moyens en fonction des besoins de ses élèves arrive à faire de l'orientation positive, même si c'est difficile. ●

Patrick DELMÉE

(1) <http://bit.ly/9h7ubb>

Premier objectif : le CEB

À Waterloo, des régents travaillent en duo avec des élèves du différencié ; à Verviers, un instituteur donne les cours de français et de math. Deux formules au service d'un même but.

Jean-Louis Bertholomé enseigne chaque semaine le français et les mathématiques en classe de 1D, à l'École polytechnique de Verviers. Instructeur de formation, il revient à l'enseignement après un long détour dans les secteurs culturel et privé. Et se définit comme un généraliste. « *Dès le départ, je donne un message clair à mes élèves : je n'ai pas de préjugés sur votre parcours individuel. Ce qui m'importe avant tout, c'est de vous réconcilier avec l'école et de vous aider à obtenir le CEB* ».

Sa classe compte douze élèves venus de 4^e, de 5^e ou de 6^e primaire ordinaire, mais aussi de l'enseignement spécialisé. Jean-Louis Bertholomé a choisi d'axer ses cours

sur la lecture et sur l'expression orale, notamment en utilisant le dispositif didactique du cercle de lecture. L'écrit vient progressivement.

Les apprentissages sont différenciés et individualisés : chaque élève dispose, pour le français et pour les mathématiques, d'exercices et de leurs corrigés. « *Je les ai élaborés à partir de divers supports : manuels mis à ma disposition par la Province, cours mis au point par l'enseignement à distance de la Communauté française, sites d'exercices en ligne* », explique-t-il. Les cours collectifs ne servent qu'à combler des lacunes grammaticales ou mathématiques observées chez l'ensemble des élèves.

« *À l'utilisation de l'ordinateur, je préfère la méthode traditionnelle, qui amène les jeunes à rédiger et à coopérer entre eux en cas de difficultés* ». La classe dispose d'un ensemble d'outils didactiques : dictionnaires, réglottes Cuisenaire, billets et pièces factices,... et d'un « cours témoin » permettant la remise en ordre après une absence.

Des projets collectifs

S'ajoutent, pour beaucoup, une réappropriation de l'école et un travail sur l'estime de soi. « *La plupart de ces jeunes élèves ont déjà connu des échecs répétés, des parcours chaotiques*, précise l'enseignant. *Le premier travail, c'est de les prendre tels qu'ils sont et là où ils se trouvent et de reconstruire. Un*

Régent ou instituteur?

Un instituteur peut-il enseigner en 1 ou 2D ? Oui, et plusieurs écoles vont dans cette voie. Mais les conditions d'accès d'un instituteur au niveau secondaire varient selon le réseau d'enseignement. Dans l'officiel subventionné, il peut y enseigner avec un titre suffisant A, qui diffère très peu d'un titre requis, en ce qui concerne les conditions d'engagement et de nomination ; il y bénéficie du même barème qu'un régent (301).

Dans le libre subventionné, l'instituteur enseigne également dans ces classes avec un titre suffisant aux mêmes conditions qu'un régent. Dans le réseau organisé par la Communauté française, le titre requis pour les cours généraux en 1 et 2D est celui d'agrégé de l'enseignement secondaire inférieur. Un instituteur y enseigne donc avec le statut « article 20 ».

Une autre difficulté concerne les régents. Dans le réseau de la Communauté française, pour des raisons d'efficacité pédagogique, il est conseillé aux directions de désigner un enseignant pour toutes les heures de français, histoire et géographie et un autre pour toutes les heures de mathématiques et de sciences en 1 et 2D. Cela signifie qu'un régent en français-morale, par exemple, sera considéré comme « article 20 » pour les heures de formation historique et géographique. Dans les autres réseaux, les régents chargés de ces cours disposent de titres requis ou suffisants . ●

C. M.

Du temps, de la

Mêmes consignes et exigences communes face aux élèves : c'est la recette partagée par Marie-Hélène Dardenne et Philippe Leemans, cotitulaires de deux classes du premier degré différencié, à l'institut des Sacrés-Cœurs, à Waterloo.



PRENDRE LES ÉLÈVES TELS QU'ILS SONT
ET LÀ OÙ ILS SE TROUVENT.

© MCF/PROF

local commun et quatorze périodes hebdomadaires facilitent les choses ».

M. Bertholomé utilise aussi des projets collectifs pour assoir* la cohésion du groupe. L'année débute par une semaine au vert au Centre de coopération éducative de Ferrières, ponctuée d'activités centrées sur la dynamique de groupe. L'année dernière, une exposition centrée sur le roman *Yacouba, chasseur africain*, de Thierry Dedieu, a débouché sur une exposition dans le patio de l'école. L'occasion, pour les élèves, de réaliser les encadrements à l'atelier de menuiserie, de rédiger un résumé, de réaliser des affiches, des invitations, de commenter l'exposition pour les autres classes. Et, en février, dans le cadre de la Biennale provinciale de théâtre scolaire, la classe présentera un spectacle centré sur les métiers techniques, avec l'aide des autres sections de l'école, qui réaliseront la scénographie.

Jean-Louis Bertholomé suivra-t-il en 2D les élèves qui n'auront pas obtenu le CEB ?
« Cela m'a tenté, puis j'ai renoncé. En juin



« CE QUI M'IMPORTE AVANT TOUT, C'EST DE RÉCONCILLIER LES ÉLÈVES AVEC L'ÉCOLE »,
EXPLIQUE JEAN-LOUIS BERTHOMÉ.

dernier, six élèves n'ont pas réussi l'épreuve. J'aurais eu du mal à leur tenir, en début de deuxième, le même discours volontariste. J'aurais aimé que le décret donne le choix à ceux qui ne sont pas prêts de ne présenter

l'épreuve externe qu'à la fin de la deuxième année différenciée». ●

Catherine MOREAU



* Asseoir

patience et de l'humour...

La première, régente en français/histoire, assure 9 périodes de français et d'informatique. Régent en histoire/géographie, le second est chargé, outre des 7 périodes de mathématiques, de 2 périodes de religion et de 2 d'étude du milieu.

Ensemble, ils couvrent donc plus de la moitié de l'horaire hebdomadaire de deux classes. Celle de 1D compte cette année dix élèves, venus majoritairement de l'enseignement spécialisé ou présentant des retards importants. Celle de 1-2D, elle, réunit des élèves venus de 6^e primaire ou de 1D mais ayant échoué de peu au CEB.

« L'élaboration de la grille horaire est le fruit de discussions lors des journées pédagogiques, explique la sous-directrice du premier degré, Marie-Hélène Houdé. Nous avons opté pour un juste milieu en ne proposant pas le nombre maximal de périodes autorisé pour le français (14) et les mathématiques (11) ».

L'objectif poursuivi est clair : la progression des élèves – en travaillant surtout la confiance en eux – et, si possible, la conquête du CEB. « Ces élèves réclament temps, patience et humour, expliquent les deux cotitulaires. Nous évaluons leur travail de manière continue en utilisant les outils de la Commission des outils d'évaluation et les épreuves du CEB des années précédentes ».

L'intégration d'élèves de l'enseignement spécialisé a permis l'engagement d'une logopède (pour 7 périodes) et d'un professeur de math (5 périodes), qui assurent un suivi individuel ou par groupe plus restreint, à l'intérieur ou en dehors de la classe. En outre, les deux enseignants travaillent régulièrement certaines compétences avec une demi-classe, confiant au reste du groupe des exercices interactifs sur ordinateur.

L'an dernier, la majorité des élèves

ayant conquis le CEB ont gagné une 1S (complémentaire), mais dans un groupe distinct de la 1S qui accueille des élèves venus de 1C (commune). Ces élèves venus du différencié y emportent leur plan individuel d'apprentissage, élaboré sur leur parcours. Par ailleurs, deux élèves de 2D ont réintégré le premier degré commun via une 2S regroupant des élèves ayant « raté » une 2C. Ils y disposent d'un encadrement méthodologique spécifique et de compléments de français sous forme d'ateliers de lecture-écriture et de techniques d'expression (à la place des options complémentaires).

« Notre objectif a été atteint l'an dernier pour une majorité d'élèves, nuancent Marie-Hélène Dardenne et Philippe Lee-mans. Nous leur donnons des outils, nous ne pouvons réaliser des miracles ».

C. M.

Technologie ou cours généraux ?

En première et deuxième année différenciée, les écoles mettent-elles l'accent sur les cours généraux ou sur une formation plus pratique ?

L'horaire y autorise de 8 à 14 périodes pour le français/formation historique et géographique et de 6 à 11 pour les math/sciences. L'éducation artistique peut en occuper de 1 à 5; l'éducation physique, entre 3 et 5 et l'éducation à la technologie, de 2 à 11.

À l'athénée d'Ouffet, cette dernière branche n'occupe que deux périodes dans la grille-horaire. « *Un choix de l'école. Nous avons souhaité mettre le paquet sur la formation de base en français (10 périodes) et en mathématiques* », explique Philippe Caes. L'athénée organise les sections de transition et de qualification. Son préfet souligne que la classe de 1D accueille bon nombre d'élèves de l'enseignement spécialisé, dont il faut combler les lacunes. D'autre part, renforcer les compétences en français et en math devrait à moyen terme faciliter la réussite des élèves qui s'orienteraient vers le qualifiant.

« *Les élèves de 1D qui ont réussi le CEB en juin dernier ont rejoint la 1C ou, le plus souvent, la 1S*, ajoute M.Caes. *S'ils vont perdre un an, la plupart ne peuvent qu'en retirer des bénéfices sur le plan des compétences de base* ».

Même politique à l'institut Marius Renard, à Anderlecht, où les élèves des quatre classes de 1D bénéficient de dix heures de français/éveil et huit de math/sciences. Un choix, certes, mais aussi une nécessité. « *Notre public se compose principalement d'enfants de 12 ou 13 ans qui n'ont pas réussi une 5^e primaire, d'élèves venant de pays étrangers ou de l'enseignement spécialisé*, confie Marie-Louise Delsemme, la directrice. *L'objectif est donc clairement l'acquisition des compétences de base. Une mission parfois difficile à mener avec des élèves provenant de classes-passerelles qui devraient d'abord passer par des classes de remise à niveau en français* ». Pour ces derniers, réunis



LA GRILLE-HORAIRE DU DIFFÉRENCIÉ PERMET DE METTRE LE PAQUET SUR LES COURS GÉNÉRAUX OU AU CONTRAIRE SUR LA DÉCOUVERTE DE MÉTIERS...

© PROF/MCF/Jean-Michel Clajot

dans une des classes de 1D, l'école bénéficie cette année de l'aide d'une logopède à temps plein.

Un avant-gout* des métiers

Autre décor, par contre, à l'institut Henri Maus, à Namur. Si les cours de français et de mathématiques couvrent respectivement 6 et 4 périodes, 2 périodes sont consacrées à l'informatique et 6 à une approche des diverses formations proposées par l'école : bois, construction, coiffure, dessin, mécanique et électricité. Les élèves y participent selon une tournante organisée tout au long de l'année et les professeurs de ces cours techniques élaborent un projet pédagogique dans lequel interviennent les enseignants des cours généraux.

« *La demande, ici, va clairement vers des formations qualifiantes*, explique le directeur, Henri Paris. *Cette découverte des métiers devrait permettre aux élèves de*

faire un choix définitif à partir de la cinquième ». Le directeur l'explique : comprenant mal les objectifs de la réforme, des parents avaient incité leurs enfants à boycotter l'épreuve du CEB. En clarifiant les choses, l'école a rectifié le tir : en juin, les résultats sont meilleurs mais si, dans bien des cas, c'est important d'éviter des choix trop précoces, pour certains élèves attirés d'emblée par une formation qualifiante, passer trois ans au premier degré risque d'être un lourd fardeau.

Une affaire de choix différents, donc. À noter que selon les inspecteurs, dans des écoles ayant privilégié des activités sportives, artistiques, techniques ou technologiques, les élèves ont obtenu des résultats aussi bons au CEB que dans celles qui ont augmenté le nombre d'heures de math et de français. ●

C. M.



* Goût

Le PIA, toute une philosophie

Les équipes éducatives du 1^{er} degré sont amenées à utiliser des plans individuels d'apprentissage. Dans chacun des réseaux, on se préoccupe de leur fournir des outils pour viser l'efficacité.

La situation de l'élève en termes de compétences disciplinaires et transversales est établie par le conseil de classe au fur et à mesure de ses réunions. En juin, il la décrit dans le rapport de compétences : un document qui sert de motivation aux décisions prises. C'est aussi un outil que le conseil de guidance utilise pour élaborer le plan individuel d'apprentissage (PIA). Il est obligatoire pour les élèves de 1S, 2S, 3S-DO et pour ceux de 1 et 2C en difficultés. De quels exemples les écoles disposent-elles pour s'y confronter ?

« Le Service général de l'enseignement de la Communauté française va préparer un tel outil pour la prochaine rentrée scolaire, explique le chargé de mission Pierre Ercolini: il devrait aller un cadre général obligatoire, avec une certaine latitude laissée à chaque école en fonction de sa réalité. Il s'inspirerait des modèles existants du



LE PLAN INDIVIDUEL D'APPRENTISSAGE ACCOMPAGNE LES ÉLÈVES EN DIFFICULTÉ, ET PARFOIS MÊME TOUS LES ÉLÈVES.

spécialisé et ceux déjà mis en place dans l'ordinaire».

L'expérience du spécialisé

Au CPEONS, un groupe de travail formé de conseillers pédagogiques a rédigé un modèle en 2009, sur la base d'un PIA du spécialisé. Selon le conseiller pédagogique Patrick Rassart, « assez fouillé et volumineux, il n'est pas à considérer comme un modèle imposé ; les pouvoirs organisateurs l'utilisent et le modifient en fonction de leurs besoins » (1).

Du côté du libre, des écoles secondaires pilotes du spécialisé sont entrées dès 1997 dans l'utilisation d'un PIA conçu par un groupe d'accompagnement qui s'est inspiré de pratiques québécoises, avant que le décret organisant le spécialisé (2004) ne le rende obligatoire pour chaque élève.

« Ce document (2) continue à évoluer, explique la conseillère pédagogique Mylène Menot-Martin. Il est parfois utilisé par les équipes du 1^{er} degré. Le PIA est un outil interactif qui propose une démarche réflexive liée à une philosophie de l'accompagnement. La plupart des enseignants lui reconnaissent une utilité et un sens. Cependant, peu reconnaissent son efficacité réelle, sans modification profonde des pratiques. Il y a donc tout un travail de formation ou d'auto-formation des conseils de classe à faire » (3). ●

Pa. D.

Le soutien d'une « approche orientante »

Le lycée provincial des Sciences et des Technologies de Soignies a étendu l'utilisation du PIA à tous les élèves du 1^{er} degré. Son équipe éducative a donc élaboré un document, qui, à l'échelon du bureau pédagogique provincial, a été mixé avec d'autres contributions de l'ordinaire et du spécialisé. Il rassemble toutes les informations sur la situation de l'enfant. Cet outil évolutif reprend entre autres la vue que l'élève a de son projet personnel. « Cette tâche administrative est importante, explique la directrice Sonia Dupont, car elle sert de toute évidence le pédagogique ».

D'autant plus que, avec cinq autres écoles pilotes du Hainaut et le soutien de l'université Mons-Hainaut, le lycée de Soignies travaille le projet de l'élève selon le concept québécois d'approche orientante. Toutes les activités menées dans l'école lui permettent d'apprendre à se connaître* : cela va l'exposé de groupe sur un métier lors d'une journée extrascolaire, à l'invitation de témoins, en passant par la découverte des ateliers, ... « À la sortie du 1^{er} degré, nos élèves ont ainsi une meilleure connaissance d'eux-mêmes et des métiers ». ● **Pa. D.**



* Connaître

(1) <http://bit.ly/cJfuC7>

(2) <http://bit.ly/9L01ii>

(3) Dans *Le plan d'apprentissage individualisé, un outil pour les élèves aux besoins spécifiques*, paru dans la revue InDIRECT, n° 17, de juin 2010, éd. Plantyn, M^{me} Menot-Martin, balise bien le sujet.



Éduc-action, par et pour les éducateurs

Un trio prépare depuis un an un portail numérique destiné aux éducateurs. Éduc-action se lance en janvier.

Laurent Pinchetti, Michaël Nouyrigat, deux éducateurs, et Olivier Alfieri, un enseignant, ont travaillé ensemble dans une école secondaire, à Saint-Gilles. Même si leurs métiers les ont emmenés ailleurs, leur trio est à l'origine d'un projet de portail numérique destiné aux éducateurs, tous réseaux confondus, www.educ-action.be.

Cette réalisation leur a demandé un an de travail. « *La fonction a changé, affirme M. Pinchetti. S'il reste garant du cadre organisationnel et de l'autorité, et s'occupe beaucoup d'administration, l'éducateur s'occupe davantage du relationnel et de l'apprentissage à la citoyenneté. Il doit s'outiller. Mais il n'est pas Superman : ses différentes missions lui laissent peu de temps pour prendre du recul. La plateforme, facilitant la recherche et l'échange, peut l'y aider.* »

Comment entrer dans ce cercle fermé ? Dès janvier, les directions d'école pourront inscrire leurs éducateurs. Elles s'engageront à ce que l'utilisation des ressources ne sorte pas du cadre éducatif, dans le respect des droits d'auteur et de la charte d'utilisation. Contre une petite participation pour financer l'hébergement de la plate-forme Ning ou la réalisation d'une feuille de contact pour les non-connectés.

Toute contribution sera relue par le trio avant d'être hébergée. « *Nous avons tous une expérience scolaire de 10-15 ans, précise M. Alfieri. Et en cas de besoin, nous ferons appel à des personnes-ressources* ». Le site référence déjà plus de cent items : du modèle de document quotidien à la bibliothèque d'articles thématiques (communication non vio-



LAURENT PINCHETTI : « L'ÉDUCATEUR S'OCCUPE DAVANTAGE DU RELATIONNEL ».

lente, conflit, famille et école, sanction, dispositions légales,...) en passant par des travaux de réflexion destinés aux élèves (absentéisme, assuétudes, mensonge, violence,...).

Et M. Alfieri de conclure : « *Notre outil professionnalise davantage l'approche de leur métier par les éducateurs, qui, comme les enseignants, remettent continuellement leur pratique en question, au bénéfice du jeune* ». ●

Pa. D.

Sur la route du vert

Le kit éducatif <http://jedonnevieamaplanete.enclasse.be> a été conçu par le Service public fédéral Santé publique, Sécurité de la Chaîne* alimentaire et Environnement et l'Institut royal des Sciences naturelles de Belgique, dans le cadre de la campagne de sensibilisation et d'engagement «Je donne vie à ma planète».

Pas de leçons-clés, mais des outils créés par des éducateurs et des spécialistes, sur la biodiversité, utilisables dans plusieurs branches à l'école fondamentale et dans le secondaire. On y trouve, pour cinq niveaux (maternelles, primaires, et les trois degrés du secondaire), des dossiers sur la biodiversité, les changements climatiques,..., des activités et des exercices pratiques. S'y ajoutent des films, publications et sites dans une médiathèque et, dans une rubrique «je m'engage», des conseils pour «biodiversifier» l'école, la classe, ... Les écoles sont d'ailleurs invitées à laisser leurs témoignages sur le site. ●

C. M.



* Chaîne

En bref

Ping, pour «Poverty is not a game», est un «jeu sérieux» sur la pauvreté. Il sera distribué sous la forme d'un CD-Rom dans les cyberclasses. Une initiative de la Fondation Roi Baudouin et de l'Interdisciplinary Institute for Broadband Technology. Téléchargeable sur www.povertyisnotagame.com

Planète Prof. Cet espace web créé par Plan Belgique permet de télécharger/commander des dossiers (fiches didactiques et d'activités), d'accéder à une base de données multimédias (vidéos, photos), et d'échanger avis et projets liés à ses actions. L'ONG soutient aussi pour labelliser son établissement «école des droits de l'enfant». www.planbelgique.be

Feliz aniversário ! pour les 5 bougies d'eTwinning en Communauté française. Le 1^{er} prix 2010 de son concours va, pour le secondaire, au Centre éducatif communal de Couillet-Marcinelle avec un échange d'élèves de sections hôtelières de 6 pays sur les découvertes culinaires. Résultats complets sur www.enseignement.be/index.php?page=26262&navi=3063



Zidani : l'école mise en scènes

Comédienne, Sandra Zidani campe des enseignants enthousiastes, exigeants, fatigués, déprimés ... Autant de personnages typés, inspirés par son parcours scolaire et professionnel.

PROF : Tombée dans la marmite du théâtre dès l'école primaire ?

Zidani : En effet, chaque année, la directrice de l'école P24, à Anderlecht, organisait un spectacle. À 9 ans, je devais y endosser le rôle d'une fillette pauvre, contrainte de voler pour survivre. Plus je m'exprimais de manière tragique, plus le public riait. Je me suis rendu compte que le théâtre et l'humour pouvaient être ma façon de communiquer. Ce sont ces spectacles qui ont ouvert des portes artistiques à une petite Bruxelloise, née d'un père kabyle non scolarisé et d'une mère franco-italienne.

Cette porte est-elle restée ouverte en secondaire ?

Heureusement, à l'athénée Théo Lambert (devenu Bracops-Lambert), à Anderlecht, j'ai rencontré des professeurs qui enseignaient aussi à l'académie. Je suis allée y suivre des cours de déclamation, d'art dramatique... En outre, le directeur de l'athénée, Lucien Vandenborre, auteur de pièces de théâtre, nous a permis d'aller les jouer dans le cadre d'échanges, au Québec. Ces activités parascolaires m'apportaient un ballon d'oxygène car pour le reste, à l'école, secondaire surtout, je m'ennuyais beaucoup : cours trop longs, trop théoriques... Pour mes parents, le théâtre n'était pas un métier d'avenir. Je me suis donc inscrite en scientifique B. Ce qui m'intéressait, c'était la philosophie des sciences. Ce fut une longue période de chahut, d'imitations de professeurs et de passages sur le fil du rasoir.

Et tout cela vous a menée vers des études supérieures...

... en archéologie et histoire de l'art, à l'ULB. Pour moi qui avais accumulé des résultats catastrophiques en sciences, l'histoire de l'art paraissait simple. Et je pouvais étudier à mon rythme, selon ma méthode propre.

L'enseignement vous attendait, pourtant, au sortir de l'université...

Franchement, j'y suis venue par hasard. Je rêvais de créer des spectacles humoristiques mais je savais que le chemin serait

long. J'ai postulé pour remplacer un professeur de religion protestante. Cela m'a plu et je suis restée dans l'enseignement durant dix ans. Principalement à l'école de la Paix à Rhode-Saint-Genèse, à l'Institut Decroly, à Uccle et dans plusieurs écoles communales de Saint-Gilles. Tout en présentant des spectacles.

Facile d'être «de l'autre côté de la barrière» ?

J'avoue que j'étais un peu en retrait par rapport à la vie de l'école : j'enseignais dans plusieurs établissements, à des groupes de deux à cinq élèves. Protestante, je possédais une culture biblique. Et, profitant de ma formation, je parlais des tableaux de Jérôme Bosch, je faisais réaliser des maquettes de villages bibliques... Je n'ai jamais donné un cours de catéchèse. Je pense que la religion doit être apprise à l'école «de façon laïque», c'est-à-dire en prenant de la distance par rapport à ce que l'on enseigne.

Vous avez fini par choisir le théâtre...

Faute de temps, j'ai quitté l'enseignement en 2004. Sans regrets. Je n'avais plus le temps de renouveler mes préparations de cours et ... de dormir. Enseigner m'a permis de régler mes comptes avec l'école et de compléter ma galerie de personnages. J'ai fait du quotidien des professeurs le thème de deux spectacles (1) où chacun se re-



ZIDANI A PUISÉ DANS SON PARCOURS SCOLAIRE ET PROFESSIONNEL UNE GALERIE DE PERSONNAGES.

© Alain Tielu

trouve un peu. Ceci dit, l'école continue à m'influencer : j'ai rarement envie de monter sur scène en juillet et en août*... ●

Propos recueillis par
Catherine MOREAU

(1) *Va-t'en savoir* et *La rentrée d'Arlette*, (www.zidani.be)



* Août

Des places gratuites

PROF vous offre vingt fois deux places gratuites pour *La rentrée d'Arlette*, le nouveau spectacle que Zidani présentera en février au centre culturel de Woluwe-Saint-Pierre.

Pour en emporter deux (pour le jeudi 3 ou le jeudi 10 février), il suffit de découper cet encart et de nous l'envoyer complété et sous enveloppe à **Magazine PROF - Concours Zidani, Bd du Jardin Botanique, 20-22 (local 2G2), 1000 BRUXELLES**, avant le 15 décembre.

NOM : PRÉNOM :

ADRESSE :

CODE POSTAL : LOCALITÉ :

TÉL : COURRIEL :

Les gagnants seront départagés par tirage au sort. Règlement du concours sur www.enseignement.be/prof



Parents-école : le divorce ?

Déçu par son propre parcours scolaire, Michel Colaris est devenu instituteur, en réaction. Et groupe de 5-6^e et invite les parents de ses élèves à passer un moment pour ... participer à

Le monde bouge. L'école aussi. Ses missions comportent une part croissante d'éducationnel. Et lorsque les élèves reviennent chez eux, leurs parents deviennent eux-mêmes des enseignants pour les devoirs et leçons. Mais, souvent, les deux mondes ne se fréquentent guère. Prière de ne pas aller au-delà de la réunion de parents ou des cinq minutes avant ou après la sonnerie.

Ce mercredi, pourtant, des parents suivent le rang de la classe de 5^e et 6^e pri-

maire de l'institut Notre-Dame, à Arlon. Ils entrent en classe, puis suivent les consignes de l'atelier animé par l'instituteur, Michel Colaris : « *Vous allez réécrire ce texte sur le blaureau sans utiliser la lettre O* ». Comme les élèves. Et tel parent de noter tous les mots contenant cette lettre, tel autre de chercher des synonymes...

Michel Colaris utilise les réunions de parents, pour communiquer à propos des évolutions du système éducatif,

du projet de l'école ou de la raison de ce regroupement d'élèves de 5^e avec les élèves de 6^e qu'il suit depuis la 4^e. « *Le taux de participation avoisine les 100 %*, explique-t-il : *parents et enfants, voire grands-parents, au sein d'un public socialement assez différencié. Mais je trouve ces réunions très techniques et frontales* ».

Lorsque, à la rentrée 2009-2010, l'instituteur a invité les parents à se remettre dans la peau d'un élève à côté de leur

Quand le PMS va vers les parents

Assistant social entré en centre PMS il y a plus de 30 ans, Jean-Pierre Larock travaille dans une optique préventive depuis des années. Le décret de juillet 2006 (1), en confiant aux centres psycho-médico-sociaux une action de soutien à la parentalité, a conforté notre interlocuteur dans cette optique, l'incitant à développer des diaporamas destinés aux parents. Travaillant au CPMS de la Communauté française de Tournai, il les utilise lors des réunions de parents organisées par les écoles dont il a la charge, et les présente également lors de journées de formation destinées aux agents du réseau de la Communauté française.

Ce soir-là, à Herseaux, les parents de première primaire de l'école de la Communauté française Philippe Geluck étaient invités par la direction. La préparation et la gestion de cette soirée se sont déroulées en étroite collaboration entre l'équipe pédagogique et l'équipe du Centre PMS. Entouré de la psychologue et de l'infirmière de l'équipe PMS, M. Larock en a profité pour rappeler l'importance du « tiercé gagnant » école-parents-CPMS dans la réussite scolaire des enfants.

Fort de son expérience et de ses multiples recherches, il a axé sa présentation sur les besoins cognitifs de l'enfant, s'appuyant notamment sur les travaux du Centre de recherche et d'innovation en sociopédagogie familiale et scolaire (3) de l'université de Mons-Hainaut. Sa brève intervention invite aussi les parents à s'interroger sur la télé, le sommeil ou d'autres questions pratiques.

« *L'idée n'est pas de fournir des recettes toutes faites, mais de faire offre de services, dans une optique de prévention, parce que le plus tôt sera le mieux. La question des limites et de l'autorité, par exemple, peut se travailler dès les maternelles* », explique M. Larock, qui a développé un diaporama adapté à ce public.

En intervenant de la sorte, de manière proactive, l'équipe modifie l'image de « pompier » du CPMS qui n'interviendrait qu'en cas d'incendie. Et elle brise aussi la glace avec des parents qui, du même coup, osent franchir le pas et demander conseil. Ce fut le cas de plusieurs parents, à Herseaux. Bien entendu, cette démarche nécessite une bonne collaboration entre écoles et équipe PMS, et une présence constante de celle-ci sur le terrain. « *Au début de ma carrière, on travaillait uniquement sur des documents, dans nos bureaux* », se souvient M. Larock. Une époque qu'il ne regrette pas ! ●

D. C.

(1) www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/31007_000.pdf

(2) <http://ceris.umons.ac.be/>



Pas si sûr !

aujourd'hui, il « joue » dans son la classe.

enfant, il en a étonné plus d'un. « Une idée que je murissais* depuis une rencontre avec un Français enseignant en zone d'éducation prioritaire. Et que j'ai mise en pratique pour la réalisation d'un mémoire (1) sur ce sujet pour l'école supérieure de pédagogie ».

Son but ? « Réconcilier parents et école. Prendre à pleines mains avec eux mes pratiques pédagogiques participatives – mission impossible avec le seul journal de classe - et créer un moment de rencontre autour de l'enfant, de sa façon de vivre l'école ». Frédérique Botazzi se rappelle : « Mon premier atelier était assez interpellant. Nous nous posions des questions sur les méthodes et sur leur efficacité. Mais la plupart des parents étaient demandeurs de voir cela de près, en classe ». Certains ont pris congé ; d'autres ont suscité la même envie chez leur conjoint. À raison d'un ou deux parents par séance, une ou deux fois par semaine, M. Colaris a fait un carton plein en un an. « À une exception près : un papa directeur d'une école secondaire et son épouse ». Et il continue avec le nouveau contingent.

Sous le regard de son enfant

Après l'atelier, les réactions fusent. « Mes neuf enfants reviennent de l'école comme de la mine, sauf celui de cette classe qui reste enthousiaste, explique Coralie Faidherbs. Pour moi, l'atelier est un peu stressant, j'ai peur de faire une erreur ». Son mari Gérard confirme : « Et il y a aussi la peur de l'inconnu et l'obligation de faire face à une remise en question, voire à un autre rapport d'autorité ».

Le directeur, Jean-Pierre Merveille, a mis des années à accepter l'initiative et la soutient aujourd'hui sans réserve :



DES ENFANTS ET DES PARENTS, CÔTE À CÔTE SUR LES BANCs, ET LE PROF AU MILIEU.

« Dans cette classe, le statut de l'erreur a changé. Les pratiques pédagogiques ont amené les élèves à considérer que se tromper, c'est aussi apprendre ». Christina Corillon, maman d'un élève de 5^e : « J'ai pu rencontrer d'autres parents et avoir le son de cloche de l'enseignant sur un incident rapporté par mon fils. De plus, je cherchais un cursus moins stressant pour son tempérament assez inquiet. Je pense l'avoir trouvé ». M^{me} Bottazzi ajoute : « Les enfants pratiquent l'atelier seul, puis en groupe. Aucune moquerie entre eux. Il y a, au contraire, une solidarité pour trouver de nouvelles solutions ». Et du côté des enfants ? No stress.

L'instituteur fait-il des émules ? Après un moment d'hésitation : « Mes pratiques participatives surprennent, dit-il. Certains collègues me reprochent de jouer, de ne pas faire sérieux. Un autre, plus proche, m'emprunte des jeux, et commence à envisager d'inviter les parents ». Le directeur commente : « La participation des parents rend la relation école-famille plus directe, plus simple, plus vraie. Mais on ne va pas nécessairement étendre cela avec d'autres enseignants. Chacun a sa personnalité, c'est bien comme cela ».

Cette année se profile l'épreuve du CEB. Pour rassurer les parents, l'instituteur l'a anticipée... : l'an passé, avec ses 5^e, il l'a organisée pour du beurre. Tous l'ont réussie, sauf un avec une moyenne de 49,8 %. Rattrapable en un an, non ? Reste une interrogation des parents. Comment les enfants tout à fait (ré)conciliés avec l'école affronteront-ils l'atmosphère du secondaire ?

Bref, quand des enseignants déplorent le manque de participation des parents ou leurs réactions négatives, voire violentes, l'initiative arlonnaise laisse rêveur. Un succès dû sans doute à la conjonction d'un enseignant enthousiaste, un bon groupe classe et des parents ouverts. L'expérience n'est certes pas généralisable, mais elle pourrait faire des petits et elle a le mérite de (dé)montrer aux sceptiques qu'en matière de divorce entre parents et école, tout n'est pas perdu... ●

Patrick DELMÉE

(1) Le mémoire de Michel Colaris *Pour une école parents a(d)mis* détaille son expérience, ainsi qu'une série de jeux qu'il utilise lors de ces ateliers. Téléchargeable sur www.enseignement.be/prof



*Mürissais

Un an pour réfléchir à la formation initiale

Le débat sur l'allongement de la formation des instituteurs et régents est relancé. Le ministre Marcourt se donne un an pour recueillir l'avis des premiers concernés.

Début octobre, le Gouvernement de la Communauté française l'annonçait : « *Ce n'est plus tant l'opportunité d'allonger la formation initiale des enseignants qui sera uniquement envisagée en priorité mais bien les tenants et les aboutissants de son éventuelle concrétisation effective sur le terrain dans les années qui viennent.* » Précisions avec le ministre de l'Enseignement supérieur.

PROF : Pourquoi en reparler aujourd'hui ?

Jean-Claude Marcourt : Parce que la société a vécu de profondes mutations. Et pas seulement dans le domaine technologique. Ce qu'on demande aujourd'hui aux enseignants va bien au-delà de ce qui leur était demandé auparavant. Face à cela, je pense qu'il est temps d'avoir une réflexion sur la pertinence de notre formation. Nous avons d'excellents enseignants, mais il faut voir si leur formation rencontre les besoins actuels.

Pourquoi allonger et ne pas faire autrement en trois ans ?

Ce n'est pas à moi de le dire. C'est pour ça que nous allons lancer une évaluation participative. Il ne suffit pas de porter la formation à cinq ans pour répondre à l'évolution de la société.

Cette évaluation participative devra répondre à trois questions. Un : quel serait le contenu de formation le plus pertinent ? Deux : doit-il s'agir d'un cursus académique, de stages ou d'autres formules ? Et trois : quelle doit être la durée de formation ? Ce n'est pas parce qu'ailleurs c'est le plus souvent cinq ans qu'on doit le faire aussi. On ne va pas plaquer ce qui se fait ailleurs, sans réfléchir.

Le cout * de l'allongement



LE MINISTRE SE DONNE UN AN POUR CONSULTER LES ACTEURS CONCERNÉS.

des études a été estimé à 500 millions d'euros par an. C'est réaliste ?

La question s'est posée de remettre le débat à plus tard. Un allongement à cinq ans représenterait un véritable Himalaya budgétaire. Mais faut-il pour cela rester au pied de la colline ? J'ai lancé la réflexion. C'est vrai que la question des moyens se posera, dans 10, 15, 30 ans. Mais pour moi, elle ne doit pas empêcher le débat.

Avec quel calendrier ?

Je pense que l'évaluation participative doit être terminée en 2011.

Comment va-t-elle s'organiser ?

Un groupe de travail va émettre des propositions. Nous en parlons avec les représentants des pouvoirs organisateurs

et des enseignants, notamment. Je reste très ouvert aux propositions de tous les acteurs. D'ailleurs, si vos lecteurs en ont, qu'ils n'hésitent pas !

Avez-vous déjà une idée du rôle des universités et des hautes écoles en cas d'allongement ?

Les cultures des unes et des autres diffèrent. Il n'y en a pas une qui soit meilleure que l'autre par principe.

Certains s'inquiètent de voir les étudiants issus de milieux modestes se détourner de l'enseignement si les études passent à cinq ans. Votre avis ?

C'est vrai que la mixité sociale n'est pas satisfaisante : nous finançons un enseignement supérieur qui reproduit la société d'il y a 20-30 ans. Je constate d'ailleurs qu'en fonction de la présence ou non d'enseignement supérieur dans une région, il y a un impact sur le nombre de jeunes qui font des études. C'est la raison pour laquelle il faut travailler sur la territorialité de l'offre d'enseignement. Il faudra vérifier que l'allongement éventuel ne soit pas un obstacle insurmontable pour certains jeunes.

Imaginez-vous un cursus unique pour les instituteurs et les régents ?

Non, mais je parle ici à titre personnel. Il y a un cousinage entre instituteurs et régents, mais des évolutions qui font qu'on pourrait envisager pour les régents une formation autonome, sans qu'il y ait opposition avec celle des instituteurs. Qu'on me comprenne bien : je ne veux pas découper la formation en rondelles, mais il y a des différences entre enseignement primaire et secondaire.



« SI ON DIT AUX JEUNES QU'ILS SERONT OUTILLÉS DE FAÇON PLUS COMPLÈTE POUR RÉPONDRE À TOUTES LES INTERROGATIONS DU MÉTIER, ÇA CRÉERA PLUTÔT UN APPEL D'AIR QU'UN FREIN... »

Est-il opportun de parler d'allongement alors qu'on observe des pénuries ?

C'est un vrai problème. Mais on ne peut pas dire en même temps qu'il y a quelque chose à faire pour la formation et qu'il ne faut pas ouvrir le dossier ! Je pense que si demain on dit aux jeunes qu'ils seront outillés de façon plus complète pour répondre à toutes les interrogations du métier, ça créera plutôt un appel d'air qu'un frein à l'intérêt pour ce métier.

Que répondez-vous à ceux qui ne voient dans ce processus qu'effet d'annonce ?

L'effet d'annonce, c'était la Déclaration de politique communautaire. Que tous les partis démocratiques sont pour l'allongement. Aujourd'hui, je trace le chemin vers une solution. L'évaluation participative en est le premier acte, mais pas l'acte conclusif. Il nous reste à construire quelque chose dont nous parlons tous depuis des années mais que personne ne voulait enclencher... ●

Propos recueillis par
Didier CATTEAU



* Maîtres, coût

Les interrogations syndicales

Oui... mais. Voilà en deux mots la position des organisations syndicales à propos de l'allongement des études. Bien entendu, pas question d'exiger cinq années d'études sans revoir les traitements. La CSC Enseignement ne s'est pas encore officiellement prononcée sur cet allongement, mais pour Charles Malisoux, secrétaire communautaire pour l'enseignement secondaire, « *le barème 501 me semble inévitable* » (NDLR : celui d'un licencié agrégé de l'enseignement secondaire supérieur).

Il n'y a pas que les traitements. Johan Lismont (Sel-Setca) : « *Il ne faudrait pas écarter de l'enseignement des jeunes issus des milieux modestes* » et qui ne pourraient assumer financièrement cinq ans d'études. Michel Wauters, président de régionale Namur-Brabant wallon de la CGSP Enseignement, le dit autrement : « *réduire les lieux de formation aux seuls pôles universitaires obligerait les jeunes à louer un kot...* » Ceci étant, « *pour la CGSP, l'allongement des études est une priorité. Le tout est de voir comment, vu l'impécuniosité de la Commu-*

nauté française et les incertitudes institutionnelles ».

Vice-présidente du SLFP, Isabelle Wargnies, inquiète de l'effet d'un allongement sur les pénuries, suggère un allongement en deux phases : des études en trois ans permettant d'enseigner en bénéficiant d'un horaire allégé et de l'encadrement d'enseignants expérimentés. À charge pour ces débutants de conquérir leur master dans un laps de temps à définir. L'Appel, pour sa part, souligne que « *le contenu de la formation importe plus que le nombre d'années* ».

Quelle que soit la formule, Charles Malisoux insiste sur l'importance d'une évaluation de cet éventuel allongement. Car « *selon les enseignants du non obligatoire, on ne peut pas tirer un enseignement très positif du passage de deux à trois ans de formation ! Si on passe à cinq ans, il faudra bien vérifier que l'échec scolaire, par exemple, diminue vraiment grâce à une meilleure qualification des futurs enseignants...* » ●

D. C.

Réactions

CGé. ChanGements pour l'égalité souhaite que l'allongement permette de « mieux préparer les enseignants à former tous les élèves, quelle que soit leur origine, dans une perspective de réussite... » Pour CGé, « il ne suffit pas que les futurs enseignants maîtrisent les matières enseignées ; il faut qu'ils soient conscients de leurs difficultés intrinsèques afin de pouvoir construire des séquences d'apprentissage adaptées et ainsi repérer et remédier immédiatement, dans la classe, aux difficultés de leurs élèves. » Troisième axe : « l'indispensable dimension collective du métier ».

<http://www.changement-egalite.be/spip.php?article1905>

Fapeo. La Fédération des associations de parents de l'enseignement officiel, renvoyant à son Plan Charlemagne, estime qu'un allongement de la formation devrait permettre de consolider les compétences de base, et de former les enseignants à la pédagogie différenciée, au repérage des troubles d'apprentissage, à l'organisation des différents types de l'enseignement spécialisé, au travail en équipe, aux techniques de communication, et à l'apprentissage du français comme langue étrangère.

Ufapéc. L'Union des fédérations d'associations de parents de l'enseignement catholique n'a pas pris position, mais son Mémorandum 2009 insiste « sur les deux axes suivants de la formation initiale et continuée des enseignants : les relations (porter un regard positif sur chaque élève et les encourager, favoriser les relations avec les parents) ; la prévention des échecs et des décrochages (observer, évaluer et guider les élèves, dépister à temps les difficultés) ».

MR. Françoise Bertieaux, chef de groupe MR au Parlement de la Communauté française, estime qu'« avant de créer deux années supplémentaires, il faut d'abord évaluer et renforcer le cycle existant... » Le MR suggère de « créer un Service d'appui pédagogique pour tous les enseignants qui n'auront pas bénéficié de cette nouvelle formation ». Son communiqué insiste aussi sur la nécessité « d'accompagner l'entrée des jeunes enseignants dans leur carrière professionnelle ».

Le débat est ouvert

La réflexion sur la formation initiale des instituteurs et régents bat son plein. Au-delà de l'allongement se pose la question des contenus. Témoignages et réactions d'acteurs de terrain.

Le Conseil de l'éducation et de la formation constate dans un avis de juin 2009 (1) « l'impossibilité d'acquérir les 13 compétences (requis par décret) en formation initiale, certaines ne pouvant qu'y être initiées ». Or la demande croît : une meilleure connaissance des acquis disciplinaires, la capacité à déceler les troubles d'apprentissage, l'utilisation des TIC, l'initiation au code de la route, à la citoyenneté, en passant par l'Europe,... Et tout cela alors que les témoignages recueillis dans le cadre de ce dossier évoquent l'horaire surchargé des étudiants en haute école.

« Dans un master, l'horaire serait moins chargé », estime le directeur retraité de l'HENaM, Albert Leroy. Mais quels contenus y placer dans l'hypothèse de l'allongement de la formation initiale ? Ghislain Carlier (professeur, UCL) pense que le temps des disciplines monolithiques avec des logiques propres est révolu, et qu'il faut prendre en compte une nouvelle hiérarchisation qui tienne compte des matières plus transversales : « Révisons les programmes et la hiérarchisation des savoirs ».

Avec d'autres, Jacqueline Beckers (professeure, ULg) voit deux enjeux : les contenus à enseigner et les compétences profession-

nelles, dont la maîtrise* du savoir psychopédagogique, méthodologique et didactique. Des enjeux qu'il faut lier davantage : « Pour enseigner le latin à John, il faut bien connaître* le latin, et bien connaître John », résume Ghislain Carlier. Notamment pour pouvoir repérer des troubles d'apprentissage, précise Marc Demeuse (professeur, UMH) : « Faire du diagnostic tourné vers la remédiation immédiate, mieux gérer sa classe, utiliser des supports qui permettent de le faire, fichiers autocorrectifs, manuels,... ».

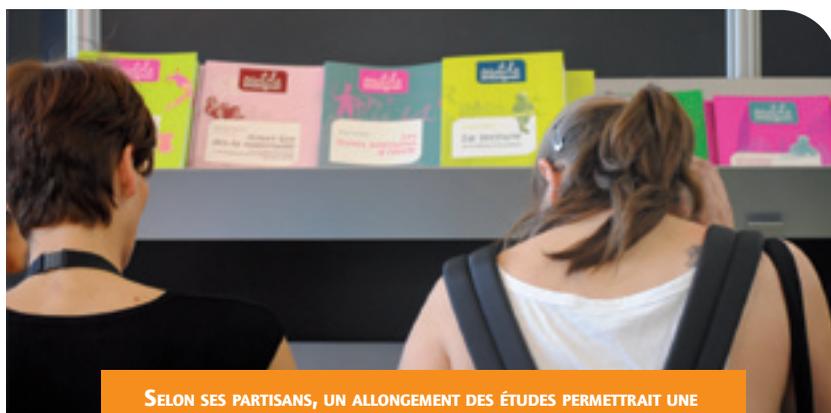
Le professeur Dany Fosty (HE Robert Schuman) nuance : « Si on arrive à former des praticiens réflexifs en cinq ans et si on les rend perméables à la recherche, ils devraient être capables de s'observer et de vérifier l'adéquation de ce qu'ils font avec les besoins de la société et de leurs élèves. Aujourd'hui, par exemple, les enseignants utilisent les TIC. Trop peu les exploitent dans leurs cours alors que c'est la réalité de leurs élèves. Quant à déceler les troubles d'apprentissage, attention, c'est risqué : nous ne sommes pas médecins ».

● Patrick DELMÉE

(1) www.cef.cfwb.be Avis n° 105



* Maîtrise, connaître.



SELON SES PARTISANS, UN ALLONGEMENT DES ÉTUDES PERMETTRAIT UNE MEILLEURE MAÎTRISE DES MATIÈRES ET DES PRATIQUES PÉDAGOGIQUES.



DAVANTAGE D'ALLER-RETOUR ENTRE PRATIQUE ET THÉORIE.

L'idéal du « praticien réflexif » ?

La plupart des témoins s'accordent à dire que les contenus à enseigner et les compétences professionnelles doivent faire l'objet d'une logique d'aller-retour entre théorie et pratique, selon le modèle du « praticien réflexif ».

« Tous les à-côtés du métier sont à travailler, estime Marc Demeuse (UMH) : la réflexion sur ses pratiques, la concertation, la gestion de classe et des conflits, l'accueil des parents,... Tout cela n'est pas inné ». Xavier Dejemeppe (HELHA) complète : « Des pratiques individuelles, mais aussi collectives. La réalité du terrain, c'est le travail en équipe, avec des pairs ou avec des collègues d'autres disciplines ».

Ce travail exige – en toute logique – un aller-retour entre théorie et pratique, entre le travail en classe et le lieu où se poursuivrait la formation. Dany Fosty (HE Robert Schuman) cite deux conditions indispensables à ces flux : « La première est une proximité géographique ». La difficulté actuelle de certains étudiants à

trouver un stage ne va sans doute pas dans ce sens. « La seconde, ce sont des maîtres de stage capables », que certains appellent à revaloriser. Il demande aussi du temps pour permettre cet aller-retour : « La réflexivité se fait après le stage. En 3^e, après quatre semaines. Je préférerais l'ancien système français où l'étudiant fonctionnait tout seul en classe un jour et pouvait en parler le lendemain en petit groupe ». Ce praticien voit là un avantage : « Pris par l'urgence, un enseignant débutant ou stagiaire répète souvent son propre parcours pédagogique nourri par ses propres représentations. Un aller-retour plus rapide et plus intense entre théorie et pratique lui offre l'occasion de les déstructurer pour laisser alors place à l'imagination ».

Revoir les pratiques professionnalisantes demande un encadrement de qualité, sur le terrain et dans le centre de formation. D'où la nécessité de repenser la formation des formateurs. « Elle passe par une révision de l'agrégation, plaide Ghislain

Carlier (UCL). Même si mes collègues font de l'excellent travail, il est malhonnête de penser qu'on peut amener à une maîtrise didactique avec les 30 crédits instaurés en 2001. Que pèseront-ils d'ailleurs face aux 120 crédits déjà proposés pour le master par le Conseil général des hautes écoles ? De même, les 60 heures actuelles de stage, c'est inimaginable, de l'ordre de la survie. Les exigences d'enseignement augmentent. La formation est restée la même depuis 2001 ».

Les stages sont plus importants en haute école. « Malgré cela, estime Jacqueline Beckers (ULg), ils restent insuffisants pour toucher à toutes les compétences de l'enseignant, comme la planification à long terme, la participation au conseil de classe, la relation parents-école,... ». M^{me} Beckers va plus loin. « La formule des stages doit être maintenue. Mais on peut prôner une autre voie : celle du parrainage des enseignants débutants, prévue par le décret Dupuis, mais jamais appliquée » (lire aussi en page 32). ● **Pa. D.**

Témoignages

Tout dépend du contenu

Damien De Cock, futur instituteur primaire : « *Allonger la formation ? Tout dépend du contenu : nous pourrions avoir davantage d'informations sur la gestion mentale, sur la brain-gym, sur des pédagogies alternatives et sur l'enseignement spécialisé pour mieux comprendre les troubles de l'apprentissage, les détecter, y remédier, ou, en tout cas, savoir à qui s'adresser. Nous pourrions consacrer plus de temps, après nos stages, à un retour sur nos pratiques à la lumière de la théorie* ».

En haute école

Axelle Burton, en spécialisation d'orthopédagogie : « *Je n'ai pas eu assez d'informations sur le spécialisé durant mes études d'institutrice et je n'ai pas fait mon stage obligatoire dans ce type d'enseignement, car j'étais en Erasmus. L'idéal ? Un tronc commun de trois ans avec plus de bases, puis une spécialisation. Mais cela doit rester en haute école. L'université, pour moi, reste très théorique. Et il faut des stages dès la 1^{re} pour que l'étudiant sache vite si ce métier lui plaît* ».

Plus de terrain

« *D'avantage de pratique* », réclament en chœur Wendy Van't Woesteinde et Salvina Pantano. Pour ces deux étudiantes en régentat, certains cours pourraient être condensés pour laisser la place à davantage de périodes de stage. Mais en même temps, ils réclament l'approfondissement de certaines matières qu'ils jugent actuellement « survolées ». Pour elles, la nouvelle formation des régents devrait être à la fois aux mains des hautes écoles et des universités, pour mêler la théorie et la pratique.

Revaloriser le métier

Revaloriser l'image de l'enseignant, à ses yeux et aux yeux des autres, passerait par un allongement de la formation initiale.

Faut-il repenser toute la formation initiale des enseignants, en organisant un master pour les instituteurs et agrégés de l'enseignement secondaire inférieur et en réformant dans la foulée celle des agrégés de l'enseignement secondaire supérieur ?

Allonger ou non ?

Le contexte européen y pousse. Mais certains n'y croient pas. Xavier Dejemeppe (HELHA) évoque le fait qu'en Flandre, la formation initiale de trois ans n'empêche pas les bons résultats aux épreuves PISA. Jacqueline Beckers (ULg), qui a participé à la rédaction de l'ouvrage *Le rôle crucial des enseignants (1)*, édité par l'OCDE, trouve plus réaliste un accompagnement

des débutants. « *Réaliser un parrainage est aussi coûteux* . Si le débutant est payé à temps plein, on doit pouvoir lui dégager des périodes, d'une part pour travailler avec un mentor formé, et d'autre part pour participer à un réseau de pairs encadré par des conseillers pédagogiques. Un réseau extérieur à l'établissement, pour permettre un recul par rapport à la culture d'école* ».

Un meilleur accompagnement des débutants n'aurait pas l'impact d'un allongement des études sur les pénuries. Marc Demeuse (UMons), lui, propose un master réalisable de jour ou en horaire décalé. « *Des masters s'offrent déjà aux enseignants. Cela laisse du temps à la réflexion* ».

La maîtrise du français, encore trop lacunaire

L'utilisation de la langue française est une compétence primordiale. L'avis 105 du Conseil de l'éducation et de la formation pointe sa faible maîtrise* écrite et orale dont font preuve beaucoup d'étudiants. Ce problème récurrent est dénoncé par tous les acteurs qui la verraient bien devenir une compétence à part entière dans le décret organisant la formation.

Dany Fosty (HE Robert Schuman) confirme les lacunes en langue maternelle et en communication, qu'il constate dans ses propres cours : « *Notre système permet à des élèves ayant obtenu leur CESS d'entamer des études d'enseignant. 75 % du public des hautes écoles proviennent de 6^e qualification ou de 7^e professionnelle. Mais on les confronte à la civilisation de la lecture-écriture et de la synthèse. Et on ne parle pas encore des compétences nécessaires pour enseigner cette discipline* ».

Un avis de la Commission de pilotage évoque même la possibilité d'« *une épreuve diagnostique et libératoire organisée systématiquement en début de cursus, et l'organisation de modules compensatoires* ».

Ghislain Carlier (UCL), lui, verrait bien un test d'évaluation à l'entrée, qui pourrait participer à un écrémage des étudiants : « *On ne peut plus se permettre de laisser entrer dans l'enseignement des gens qui ne soient pas de bonne qualité* ». Marc Demeuse (UMH) n'approuve pas un tel test sélectif ; Jacqueline Beckers (ULg) préfère aussi l'idée d'un diagnostic suivi de remédiations et d'une sévérité de sélection si celles-ci n'ont pas été utilisées par l'étudiant. ●

Pa. D.



* Maîtrise



LE MÉTIER N'A PLUS RIEN À VOIR AVEC CELUI DES ANNÉES D'APRÈS-GUERRE...

© Belga - Paul Almsy - Van Parys-Media

Témoignages

Davantage de pratique

« Passer du baccalauréat au master, cela signifie perdre deux ans de salaire et une lourde dépense pour les parents », note Julie Baume. Mais cette future institutrice le souligne : cela permettrait d'organiser davantage de stages. « Actuellement, nous n'avons qu'une semaine d'écoute et une semaine active en 1^e année, quatre semaines en 2^e et douze en 3^e. Et nous ne sommes pas assez coachés sur une plus longue durée par un instituteur qui nous donnerait une aide personnalisée sur le terrain ».

Université ou hautes écoles ?

Qui serait le maître* d'œuvre d'un éventuel master ? On lira en page 34 les positions du Conseil général des hautes écoles et d'un représentant du monde universitaire. Pour Dany Fosty (HE Robert Schuman), « il faut conserver la spécificité d'une formation professionnalisante. Les hautes écoles sont la meilleure articulation entre terrain et théorie ». Pour Ghislain Carlier (UCL), universités et hautes écoles doivent toutes deux évoluer : « la pratique plus inductive de la haute école, plus proche du terrain, ne doit pas être moins exigeante. Ce doit être tout le contraire. Par ailleurs, l'agrégation, plus abstraite et déductive, doit déboucher sur des apprentissages réels ».

Les différents niveaux de formation ne déboucheraient-ils que sur les facettes spécifiques d'un métier commun ? Pour M. Carlier, le métier est le même pour tous, en partie. D'ailleurs, la formation continuée s'adresse, dans de nombreuses disciplines, au public global des agrégés de l'enseignement secondaire inférieur et supérieur.

La plupart des acteurs aspirent à une large concertation. Selon M. Demeuse, le pôle hennuyer réalise déjà une réflexion sur les sciences de l'éducation et sur le partenariat entre hautes écoles, universités et promotion sociale. Albert Leroy (ancien directeur de l'HENaM) appelle à plus de liberté et d'autonomie pour les départe-

ments pédagogiques des hautes écoles, en collaboration avec les centres didactiques universitaires. Et dans la période de transition, il invite les formateurs de formateurs à élaborer une épreuve d'évaluation commune en réseau ou en inter-réseaux, à titre informatif, et portant chaque année sur une thématique différente.

Selon nos interlocuteurs, un des objectifs d'une éventuelle réforme doit être d'attirer et de conserver les jeunes enseignants, en construisant une nouvelle image du métier. Pour M. Carlier, les nouveaux métiers comme le mentor, le maître* de stage, le coordonnateur de degré offrent une diversification pour peu qu'on y attache un salaire ou des crédits d'heure. Selon lui, l'alternance ou l'occasion de sortir de l'enseignement pour y revenir plus tard mieux qualifié serait aussi un attrait. Tout comme une formation continuée revue aussi en termes d'unités capitalisables et valorisables.

Reste que si la formation initiale s'érige en master, la barre se placera un cran plus haut. Que se passera-t-il pour le public qui y accède aujourd'hui en provenance du qualifiant ? Verra-t-il les portes se fermer complètement pour lui ? ● **Pa. D.**

(1) OCDE, Le rôle crucial des enseignants. Attirer, former et retenir des enseignants de qualité, 2005, téléchargeable sur <http://bit.ly/btQN6a>



* Coûteux, maître

Approfondir des matières

« D'accord pour allonger la formation si c'est pour alléger notre programme actuel, réagit Claude Lerat, en régendat français-français langue étrangère. À notre horaire quotidien (de 8h30 à 16h50), nous devons ajouter les stages, les travaux, le travail de fin d'études. Deux années de plus permettraient d'approfondir beaucoup de matières, de nous initier à certaines que nous devons donner et pour lesquelles nous ne sommes pas formés. Je pense, par exemple, à l'éducation aux médias ».

Prendre du recul

« Certains de nos formateurs enseignent ex cathedra mais nous évaluent en stage », explique Candie Dumoulin, future institutrice primaire. « Bénéficier de plus de sociologie, de philosophie, d'un horaire moins chargé..., tout cela nous permettrait de prendre du recul, de participer à des salons, des colloques, de découvrir les systèmes éducatifs d'autres pays, d'aiguiser notre sens critique. Un allongement organisé par les universités provoquerait un écrémage revalorisant la profession ».

Tous à l'université, ou presque

Une majorité de pays européens forment les instituteurs primaires à l'université, et plus encore les régents.

Quasi partout, une formation de statut universitaire s'est imposée en Europe (1). La plupart des enseignants des classes maternelles sont formés dans le supérieur. Seuls l'Autriche et Malte l'organisent au niveau secondaire supérieur ou au niveau postsecondaire non supérieur. La Tchéquie et la Slovaquie proposent deux voies possibles : dans l'enseignement supérieur et dans le secondaire supérieur.

En ce qui concerne la formation des instituteurs primaires, le groupe de pays l'organisant dans le supérieur hors universités est plus restreint encore. On notera que la Roumanie a réinstauré une formation de niveau secondaire supérieur, à côté de la formation dans le supérieur, pour remédier à la pénurie d'enseignants.

Pour les régents, la Belgique fait presque cavalier seul : l'Autriche propose encore

une formation non universitaire, mais uniquement aux futurs enseignants de certaines écoles ne donnant pas accès au secondaire général supérieur.

Niveau universitaire ne rime pas avec durée similaire de la formation. Celle-ci s'étend en moyenne sur 3,9 ans pour les enseignants du primaire, et sur 4,4 ans pour ceux du premier cycle du secondaire. Mais en France, par exemple, elle est de cinq ans pour tous (2).

Deux modèles pour se former

Les études comparatives montrent également que deux modèles coexistent en formation initiale des instituteurs et des régents. L'un, simultané, combine la formation générale et professionnelle. Il est d'usage dans la quasi-totalité des pays. L'autre modèle, qualifié de consé-

cutif, suppose que les étudiants effectuent des études supérieures dans une discipline spécifique, puis une formation professionnelle les préparant au métier d'enseignant. La France est le seul pays européen à n'appliquer que ce modèle consécutif aux futurs enseignants du fondamental. Elle le fait aussi pour les candidats à l'enseignement secondaire inférieur, comme l'Italie, l'Espagne, Chypre et la Hongrie (3).

Chacun de ces modèles a ses partisans et ses opposants. Selon l'étude d'Eurydice (4), la formation professionnelle occupe une part plus grande, notamment pour la formation des régents, là où l'on applique le modèle simultané.

Enfin, notons que dans des pays où la profession d'enseignant jouit d'un statut social élevé, comme en Finlande ou en

« Nous restons ouverts »

Dans son avis 90 de juin 2009 (1), le Conseil général des hautes écoles propose que la formation initiale des instituteurs et régents devienne un baccalauréat (180 crédits) suivi d'un master (120 crédits), organisés et certifiés par les hautes écoles.

Son président, Pierre Lambert, explique : « Une telle organisation doit conserver une articulation entre la théorie et la pratique. Les hautes écoles ont les compétences et l'expérience nécessaires. Mais nous laissons la porte ouverte à des collaborations avec les autres opérateurs de l'enseignement : universités, promotion sociale, ... »

« Le master pourrait s'organiser sous la forme de pratiques professionnelles accompagnées. Cela permettrait d'entrer en contact avec la diversité des tâches et des milieux de l'enseignement dans un système restant à la portée des enseignants déjà formés, ce qui éviterait le danger de pénurie et permettrait des réorientations de carrière aisées ». ● Pa. D.

<http://bit.ly/cEKUml>

Une co-diplômation ?

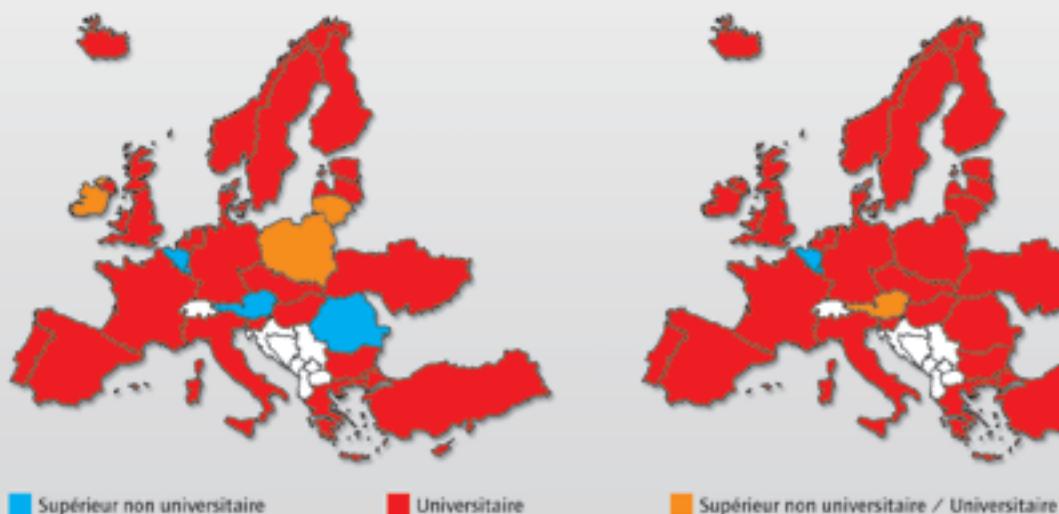
Le Conseil interuniversitaire de la Communauté française n'a pas encore remis d'avis sur la réforme de la formation initiale. Pas plus que le Conseil des recteurs (1). Vincent Wertz, pro-recteur de l'UCL, sans parler au nom de ces instances, exprime une opinion partagée, lui semble-t-il, par bon nombre de ses collègues.

« Dans le contexte européen, les universités sont ouvertes à l'allongement. Il renforcerait les compétences sur les disciplines et la psychopédagogie et permettrait de décharger l'horaire de travail, diversifier les stages et développer la réflexivité de l'étudiant. Un tronc commun assurerait un meilleur continuum pédagogique ».

« Le master permettrait une revalorisation sociale et pénuculaire déjà recherchée par les enseignants dont les inscriptions à l'UCL (master en sciences de l'éducation) ont doublé en deux ans. Pour y arriver, une co-organisation entre l'université et les hautes écoles s'avère nécessaire, voire une co-diplômation ». ● Pa. D.

(1) www.ciufr.be et www.cref.be

Niveaux de formation des instituteurs et régents, en Europe



LES FUTURS INSTITUTEURS (CARTE DE GAUCHE) ET RÉGENTS SONT GÉNÉRALEMENT FORMÉS À L'UNIVERSITÉ.

© Source : Eurydice - Infographie : PROF/MCF

Irlande par exemple, accéder à la formation initiale est un vrai challenge. En Finlande, où l'on ne parle pas de pénurie, le futur enseignant de primaire est sélectionné sur la base de ses résultats à la fin des études secondaires, de son ex-

périence pratique,... Puis, à l'université, il vit une seconde phase de sélection axée notamment sur des entretiens personnels ou en groupe. ●

Catherine MOREAU

(1) Chiffres clés de l'éducation en Europe 2009, Agence exécutive Éducation, Audiovisuel et Culture - P9 Eurydice, 2009. <http://bit.ly/czWg89>

(2) OCDE, *Le rôle crucial des enseignants. Attirer, former et retenir des enseignants de qualité*, 2005, téléchargeable sur <http://bit.ly/btQN6a>

(3) et (4) op.cit.

L'histoire d'un allongement

Les régents et les instituteurs à l'université ? Une évolution spectaculaire ! Jetons un bref coup d'œil dans le rétroviseur.

En 1957, les futurs enseignants du fondamental se forment en quatre années d'école normale, après la troisième secondaire tandis que les futurs agrégés de l'enseignement secondaire inférieur y passent deux ans se après la fin du secondaire.

En 1970, année du passage des écoles normales dans l'enseignement supérieur non universitaire, la formation s'étend, pour tous, sur deux années après le cycle complet de l'enseignement secondaire, dans les écoles normales qui deviennent peu à peu des instituts d'enseignement supérieur pédagogique (IESP).

En 1984, une réforme porte à trois ans la durée des études avec l'objectif d'amplifier les stages et de renforcer les connaissances des étudiants dans les matières enseignées.

En 1995, l'année de la création des hautes écoles change les IESP en départements (puis en catégories) pédagogiques proposant plusieurs sections : normale préscolaire, normale primaire, normale secondaire et normale technique moyenne.

En 2000, un décret modifie la formation initiale des instituteurs et des régents (1). En référence au décret missions, il articule la formation autour de treize compétences et, pour les atteindre, de sept axes : l'appropriation des connaissances socioculturelles, socio-affectives et relationnelles, disciplinaires et interdisciplinaires, pédagogiques, d'une démarche scientifique et d'attitudes de recherche, le savoir-faire et des activités interdisciplinaires de construction de l'identité professionnelle.

Enfin dans la foulée du décret de Bologne, adopté en 2004 par la Communauté française (2), pour harmoniser les études et les diplômes dans l'enseignement supérieur en Europe, les diplômés des catégories pédagogiques des hautes écoles deviennent des bacheliers-instituteurs préscolaires, des bacheliers instituteurs primaires ou encore des bacheliers agrégés de l'enseignement secondaire inférieur. ●

C. M.

(1) Téléchargeable sur <http://bit.ly/ctPxYJ>

(2) Celui du décret « de Bologne » sur <http://bit.ly/9mLa0R>



Jeux de langue en maternelles

Toutes les semaines, neuf classes maternelles d'Anderlecht vivent chacune un atelier de stimulation des habiletés phonologiques.

Devant les vingt-trois autres enfants de la classe, Julia saute à pieds joints dans un, deux puis trois cerceaux, en scandant fièrement [é-lé-phant]. L'an dernier, elle ne parlait pas un mot de français. Ce matin, comme tous les lundis depuis septembre 2009, Samuel Oria a rejoint Maïté Redondo y Lorenzo dans sa classe de 2^e et de 3^e maternelle de l'école communale P8, à Anderlecht.

À son arrivée à la tête de l'école, M^{me} Lodewyckx a estimé qu'il fallait « faire quelque chose » et en a parlé à M^{me} Dominique Fronville, directrice de son CPMS de référence (1). C'est ainsi que chaque lundi se déroulent ces ateliers de stimulation des habiletés phonologiques, dans les classes de maternelles.

Premier exercice : reconnaître* des sons, puis situer leur origine sur des dessins.

Voici l'eau du robinet, à découvrir dans la cuisine. « *Comment sait-on que c'est une cuisine ?* » Samuel en profite pour partager les mots qui s'y rapportent. Ensuite, le jeu des cerceaux libère les énergies. Pas facile de décomposer son prénom : Leonora hésite après son troisième bond... Même exercice de décomposition en tapant dans les mains. Toujours le jeu au service de la langue. « *J'ai besoin de trois enfants, lance Samuel. Voici monsieur Kè, madame Pé et monsieur Ro. Kè-pé-ro : est-ce qu'on a un mot ?* » Le perroquet fuse et Ravia vient remettre les copains dans l'ordre.

L'institutrice profite de la collation pour nous confier qu'elle reprend souvent ces jeux dans sa classe qui compte deux tiers d'enfants ne parlant pas français chez eux. La collaboration va dans les deux sens : ce sont les institutrices qui ont transmis

aux animateurs de l'atelier Madame Mot, personnage comique ayant un à quatre ventres digérant des mots d'autant de syllabes.

Retour aux ateliers, par petits groupes. Avec les plus grands, Samuel pousse le bouchon plus loin : il s'agit de mettre ensemble les mots commençant par la même syllabe. Madame Maïté, elle, demande aux enfants de dire si tel mot contient le son [A] ou pas... Déjà midi. Le temps de dire au revoir à Samuel, qui reviendra après la Toussaint.

Ses deux collègues, Julie Beckers et Carole Van Caillie, animaient deux autres classes maternelles. Le projet touche au total neuf classes dans deux écoles d'Anderlecht. Il a été rendu possible par l'arrivée de cette équipe « différenciée » dans les trois CPMS de la Cocof.



« COMBIEN DE SYLLABES DANS LEONORA ? » LES JEUX SUIVENT UNE PROGRESSION, EN FONCTION DE L'ÂGE DES ENFANTS.

© PRCF/MCF/Jean-Nicolas Capot

Leurs responsables l'ont orientée dans trois directions : un travail sur l'estime de soi auprès d'élèves du premier degré secondaire différencié ; le soutien à la parentalité ; et ces ateliers de stimulation des habiletés phonologiques en maternelles.

De mars à juillet 2009, l'équipe a construit la démarche, sous-tendue par de nombreuses recherches, en profitant de l'expertise de Mme Françoise Guérin, logopède du CPMS et de M^{me} Dominique Fronville, qui avait déjà initié des ateliers du même type avant de devenir directrice du CPMS 3 puis du CPMS 1 de la Cocof. L'équipe s'est formée et a élaboré ses premiers outils. Aujourd'hui, les trois animateurs consacrent chacun 6 heures par semaine à ce projet.

S'appuyant sur des bases théoriques insistant sur l'importance de la conscience phonologique dans l'apprentissage ultérieur de la lecture (2), l'équipe a mis au point des jeux centrés sur l'écoute (en 1^{re} maternelle), puis sur les syllabes, avant de passer aux rimes (2^e maternelle) et, enfin, aux phonèmes (en 3^e maternelle). « *Ce n'est pas un catalogue de recettes, mais un processus, insiste M^{me} Fronville. Il ne faut pas brûler* les étapes.* »

À terme, l'équipe espère passer le relai* aux institutrices, constituer une boîte* à outils dont d'autres enseignants pourraient disposer, mais aussi impliquer davantage les parents et même créer au sein des classes des ludothèques axées sur le développement des habiletés phonologiques. Bref, faire tache d'huile... ●

Didier CATTEAU

(1) Il s'agit du CPMS 3 de la Commission communautaire française (rue du Meiboom, 14, 1000 Bruxelles). Pour toute information liée à ces ateliers, on peut contacter Mme Fronville au 02/8008661.

(2) Lire notre dossier consacré à la lecture (www.enseignement.be/prof). Lire aussi *Regards croisés sur l'enseignement maternel, dossier d'instruction* et l'avis 103 du Conseil de l'Éducation et de la Formation. www.cef.cfwb.be/index.php?id=4260#c7876



* Reconnaître, brûler, relais, boîte



TOUS LES LUNDIS MATIN, LA CLASSE DE MADAME MAÏTÉ A RENDEZ-VOUS AVEC SAMUEL, QUI ANIME CET ATELIER INITIÉ PAR LE CPMS DONT DÉPEND L'ÉCOLE.

© PROF/NEF/Jean-Michel Clajot

En France aussi, à grande échelle

Dans le Nord Pas-de-Calais voisin, une recherche-action menée de 2001 à 2004 a ciblé à grande échelle les enfants de la moyenne section des maternelles présentant des fragilités dans leur développement langagier. Ils ont bénéficié au sein de l'école de séances de stimulation langagière menées en partenariat entre enseignants et orthophonistes, et avec l'implication souhaitée des parents.

Après deux ans, les enfants de huit classes « stimulées » ont été comparés à ceux de huit classes ne bénéficiant pas de ce soutien, analogue à ce qui se pratique à Anderlecht (lire ci-contre). Les résultats sont positifs. Et deux ans plus tard, les résultats de ces élèves à l'écrit confirment le bien-fondé de ce travail préventif.

Le dispositif, baptisé Com'ens (pour Communiquer ensemble) a donc été structuré et des équipes-ressources mixtes (santé-enseignement) formées (72 heures) afin de l'élargir à d'autres zones. Un article de la revue A.N.A.E. (1) le décrit et pointe le dilemme auquel est également confrontée l'équipe différenciée du CPMS de la Cocof : inscrire le projet dans la durée mais avec peu d'enfants, ou l'élargir mais en espaçant les ateliers... En France (où il touche déjà 1300 enfants dans 84 écoles) comme à Bruxelles, les équipes insistent sur l'impact évident de la fréquence et de la durée de l'intervention sur ses résultats. ● **D. C.**

(1) « L'action Com'ens (Communiquer ensemble) », par M.-P. Lemoine, D. Crunelle et F. Darras, revue A.N.A.E., n° 109, pp. 275-280. www.anae-revue.com

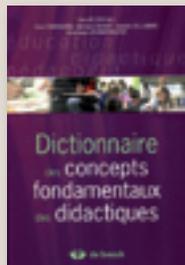


Art à l'école se décline en résidences d'artistes, en ateliers et en formations. La brochure de la saison 2010-2011 est arrivée dans les écoles et est téléchargeable. Idem pour les spectacles programmés par le Centre dramatique de Wallonie pour l'enfance et la jeunesse (www.cdwej.be). Pour Bruxelles, l'opération est menée par Pierre de lune (www.pierredelune.be).

Le CEF, un lieu de rencontre et de synergies entre l'enseignement et la formation professionnelle. Cet ouvrage présente le Conseil de l'Éducation et de la Formation, organe institué par la Communauté française, composé d'acteurs et de partenaires de l'éducation et de la formation, et qui remet des avis en la matière. Les Cahiers de l'Éducation permanente, édités par Présence et Action culturelles, lui consacrent leur édition du 2^e semestre 2009. Disponible (8 €) auprès du CEF et du PAC (www.cef.cfwb.be et www.pac-q.be)

Laïcité, neutralité, islam. *Politique, revue de débats*, consacre le dossier de son numéro de septembre-octobre à ce thème. Il s'ouvre par une analyse pointue de Vincent de Coorebyter à propos des « relations asymétriques » entre « laïcité, neutralité et multiculturalité ». En accès libre, on lira le point de vue du philosophe Edouard Delruelle sur la question du port des signes convictionnels. Selon lui, « de simples règlements d'ordre intérieur ne peuvent suffire à interdire le port d'un signe convictionnel. Le législateur doit prendre ses responsabilités. Sans illusions : aucune solution n'est parfaite. » <http://politique.eu.org>

Le Dictionnaire des concepts fondamentaux des didactiques (1) décrit une quarantaine de termes décrits selon un même schéma : une première approche de la notion ; éléments d'éclairage ; problèmes, questions et débats ; et enfin éléments bibliographiques. Contrat didactique, évaluation, métalangage, topogénèse... Destiné aux futurs enseignants et aux formateurs, il pourra être utile à d'autres professionnels de l'enseignement. (1) Par Yves Reuter (éd.), éd. De Boeck, 272 p.



Et encore. Infor Jeunes Waterloo a publié *L'enseignement dans tous les sens*, centré sur le Brabant wallon qui, outre les adresses de CPMS et d'établissements d'enseignement et de formation, livre quelques informations générales. Disponible (5 €) auprès d'Infor Jeunes. www.inforjeunes.be Le n° 109 d'*Approche neuropsychologique des apprentissages chez l'enfant* (A.N.A.E.) est consacré aux partenariats, interactions et complémentarités entre enseignants et orthophonistes. On y lit également un article sur les aménagements pédagogiques (notamment lors des examens) en cas de dyslexie. www.anae-revue.com Le n° 76 d'*Eduquer*, revue de la Ligue de l'Enseignement et de l'Éducation permanente, publie un dossier intitulé *Quelle liberté pour quelle égalité ?* Patrick Hullebroek, directeur de la Ligue, y rappelle son plaidoyer pour « un rapprochement des différentes composantes de l'enseignement en Communauté française » via « un acte volontaire des opérateurs de l'enseignement libre, à travers des partenariats locaux répondant à des situations concrètes. » www.ligue-enseignement.be

Enfants en difficulté d'apprentissage



Gavin Reid est on ne peut plus clair : « Il incombe au système éducatif, à l'école et à l'enseignant lui-même de s'assurer que les différences [d'apprentissage] sont prises en compte à l'intérieur du système(...) une demande exigeante (...), mais l'important est que cela représente un changement d'attitude (...) nécessaire si les enseignants veulent être capables de s'adresser au registre des différences existant dans la plupart des classes aujourd'hui » (1).

Si l'auteur admet qu'il s'agit d'un champ de recherche controversé, son livre « prétend avec force que l'usage des styles d'apprentissage dans la classe peut aider les enseignants dans la plupart des défis auxquels ils doivent faire face... »

Pour Gavin Reid, appréhender les préférences d'apprentissage de ses élèves permet d'adapter des styles d'enseignement qui en favorisent un maximum. Ceci étant, il ne faut pas les enfermer dans un style définitif et valable pour tout contexte. Et s'il livre outils et grilles d'analyse permettant ce diagnostic, l'auteur insiste sur le professionnalisme des enseignants dans leur mise en pratique, qui doit se compléter d'une observation fine. Les propositions de Gavin Reid se présentent davantage comme des valeurs-guides que comme un modèle clé-sur-porte. Histoire de réfléchir à sa propre palette de styles.

D. C.

(1) REID (G.), *Enfants en difficulté d'apprentissage. Intégration et styles d'apprentissage*, traduction et adaptation française par Armand Henrion, éd. De Boeck, coll. Pratiques pédagogiques, 2010, p. 34.

Une école réellement plus juste

Une trentaine d'auteurs ont contribué à cet imposant bouquin présentant « seize pistes de réforme et d'actions pour une école réellement juste pour tous ! » (1), qui témoignent de l'implication réelle et volontariste de quantité d'acteurs, sur le terrain. Enseignants, agents des CPMS, travailleurs des secteurs associatif et/ou d'éducation permanente trouveront matière à réflexion.



À côté d'analyses théoriques parfois pointues mais toujours accessibles, des actions et expériences concrètes, du Nord et du Sud du pays, sont décrites, qui témoignent de ce refus obstiné de toute fatalité. Une évidence traverse ces récits ou témoignages : que l'école soit ou non le point de départ des projets, ceux-ci ne sont possibles et féconds que moyennant des partenariats clairement balisés, garants de la cohérence de l'action et d'un renforcement des moyens. ● D. C.

(1) NICAISE (I.) & al., « Une école réellement juste pour tous ! », éd. Plantyn, 2009 (prix réduit pour les étudiants).

L'investissement dans l'enseignement

Près de 9 milliards d'euros : c'est l'estimation du montant des dépenses intérieures d'éducation, tous financeurs confondus, en Communauté française, pour 2007.

Soit 7 298 € par élève ou étudiant.

L'édition 2010 des *Indicateurs de l'enseignement* (1) comporte une nouveauté consacrée à la dépense intérieure d'enseignement francophone, définie comme « *les dépenses d'enseignement réalisées annuellement par l'ensemble des agents économiques, administrations publiques centrales, régionales et locales, entreprises et ménages.* » Cela concerne tous les niveaux (du maternel au supérieur, y compris la recherche et le développement dans ce dernier), le scolaire et l'extrascolaire, l'organisation du système éducatif (administration, inspection, pilotage), et même les activités destinées à favoriser la fréquentation scolaire, comme les cantines et les internats par exemple.

Deux précisions s'imposent. Primo : les dépenses effectuées sur fonds propres par d'autres PO que des administrations

publiques ne peuvent être identifiées. Deuxio : les dépenses des ménages ont été estimées à partir d'une enquête de la Ligue des familles pour l'enseignement obligatoire, d'une évaluation de la Fédération des étudiants francophones (FEF) pour le supérieur. Estimations moins précises que des budgets et comptes.

Pour l'année 2007 la Communauté française intervient pour 5 759,9 millions €. Les traitements des personnels y comptent pour 4 873,6 millions € (84,6%). Les pouvoirs locaux injectent 465 millions € de dépenses (fonctionnement et équipements hors subventions de la Communauté française). Ce montant représente 8,1% de l'intervention de la Communauté. L'État fédéral a consacré 1 528,4 millions € aux dépenses de pension, à quoi il convient d'ajouter notam-

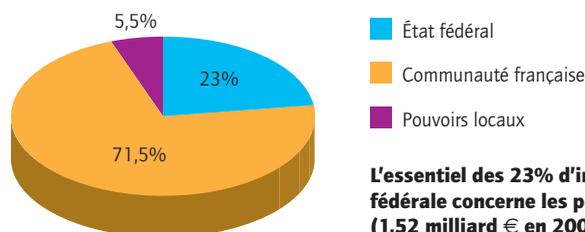
ment 350 millions € d'allocations. Au total, les quelques 8,4 milliards € émanant des pouvoirs viennent pour 71,5% de la Communauté française et des Régions (transport scolaire, certains équipements, entre autres), pour 23% du Fédéral, et pour 5,5% des pouvoirs locaux.

Les dépenses à charge des ménages s'estiment à 743 millions. Enfin, entreprises et donateurs privés injecteraient 89 millions € pour les activités de recherche et développement de l'enseignement supérieur. La dépense intérieure d'enseignement francophone, pour 2007, est donc évaluée à 8 851,8 millions €. Soit 7298 € par élève ou étudiant. Ou, si l'on répartit ce montant entre tous les habitants francophones, à 2 105 € par personne.

Ces dépenses d'enseignement font l'objet de comparaisons internationales, selon une méthodologie commune à l'OCDE, à l'Unesco et à Eurostat. La dépense en Communauté française se situe au-dessus de la moyenne européenne (2). ●

Didier CATTEAU

Structure du financement public de l'enseignement



L'essentiel des 23% d'intervention fédérale concerne les pensions (1,52 milliard € en 2007).

Le chiffre

276 emplois (142 dans le fondamental et 134 dans le secondaire), devraient être générés par la dernière tranche de 15 millions € que le Gouvernement de la Communauté française a dégagée pour finaliser le financement de l'encadrement différencié. Un quart des élèves bénéficient du dispositif. Sept des 15 millions € de cette dernière tranche sont des moyens nouveaux ; 8 sont le fruit d'une solidarité entre écoles contributrices et écoles bénéficiaires.

La stat

49,4% des personnes dont le niveau de formation est inférieur au 2^e cycle de l'enseignement secondaire ont un emploi, en Belgique. La moyenne des pays de l'Organisation de coopération et de développement économiques (OCDE), pour 2008, est de 58,7%. (1) Et parmi les moins instruits (primaires), l'écart entre les taux d'emploi masculin et féminin est de 19,3% au profit des hommes, tandis qu'il se réduit à 6,2% parmi les ceux qui ont le niveau de formation le plus élevé.

(1) « Regards sur l'éducation 2010. Les indicateurs de l'OCDE », éd. OCDE. <http://bit.ly/bnVmg6>



« IL Y A PLUSIEURS FAÇONS
DE FAIRE DE LA GRAMMAIRE... »

© Dominique VERNIER - Fotolia.com

« Moins de grammaire, mais mieux... »

Les auteurs du *Sens grammatical* (1) se sont donné un défi : « réaliser un compromis abouti entre science linguistique de pointe et didactique moderne du français ». Et ça décoiffe !

Pour Dan Van Raemdonck, les grammaires scolaires font preuve d'« *inconsistance scientifique* » et d'« *inefficacité opératoire* ». Son défi ? Quitter « *l'arbitraire d'un étiquetage opaque* » au profit d'un « *éveil au systémique, à l'organisation logique et sensée* » de la langue. Le référentiel issu de ses recherches comprend quatre modules, centrés sur les classes de mots, l'analyse syntaxique, la conjugaison et l'orthographe grammaticale. Séduisant par la cohérence qui s'en dégage, déconcertant tant il bouscule les habitudes...

PROF : Comment est né ce projet ?

Dan Van Raemdonck : J'enseigne à l'ULB en 1^{re} bac et je constate un problème de maîtrise* de la grammaire. Pas parce que mes collègues du secondaire travaillent mal, mais parce que la grammaire normative ne fonctionne pas ! En 2003, nous avons commencé une recherche auprès d'enseignants du fondamental, qui a révélé un discours quasi schizophrénique : « Tout va bien, mais au secours ! »

Je n'ai jamais jeté la pierre aux enseignants : ils doivent enseigner une matière qui est devenue un dogme. Alors que n'importe quel linguiste, depuis 120 ans, vous dirait que ça ne tient pas la route. La grammaire scolaire est le fruit d'une façon d'étudier la langue qui a pris toute la place. Elle est orientée vers les pratiques de l'orthographe et faite pour l'analyse de productions écrites, certes, mais pas pour l'analyse de productions, écrites ou orales.

En quoi votre référentiel rend-il mieux compte de la langue ?

Pour classer les mots selon leurs natures, la grammaire traditionnelle a utilisé différents critères, parfois simultanément. Or, en sciences, je ne peux subdiviser des éléments

qu'en utilisant le même critère lors de chaque subdivision. Nous en avons dégagé quatre, qui discriminent la façon dont se comportent les sept classes de mots (NDLR : au lieu de huit) que nous retenons.

L'objectif est de proposer un modèle qui présente une forte cohérence interne, qui rende compte de la majorité des faits de la langue, et qui soit économique. On voit qu'il y a un principe qui traverse toute la langue : dans chaque groupe de mots, il y a un support d'information, autour duquel d'autres mots sont organisés comme apports d'information. Cette notion permet ensuite d'expliquer beaucoup plus simplement l'accord, mécanisme par lequel un terme apporte du sens à un support, et en échange en reçoit les marques (genre et nombre, par exemple). Dans la grammaire traditionnelle, on a saucissonné les règles d'accord sans chercher à établir le mécanisme, et on passe des heures à étudier les accords morceau par morceau.

Même si on se laisse séduire par cette cohérence, c'est autre chose de l'utiliser en classe !

Je ne prétends pas envoyer ce référentiel par par la poste et dire aux enseignants de se débrouiller ! Il faut leur donner des outils. Mais jusqu'à quand va-t-on passer des dizaines d'heures sur l'accord du participe passé ? Nous, plus on réfléchit, plus on cherche à trouver des régularités. Ce qu'on propose, c'est une boîte* à outils ouverte à toutes les productions de la langue. Prenez l'attribut, par exemple. On construit un bel objet grammatical dont on dit qu'il prend le genre et le nombre du sujet auquel il se rapporte, avec certains verbes. Mais ça ne marche pas avec un attribut nominal : on ne dira pas « *Pierre est un parfait sentinelle* » ! Dans notre modèle, l'attribut est vu comme un déterminant du verbe comme

un autre (hormis le fait que le verbe est copule), et ne nécessite pas de traitement particulier. L'accord se fait logiquement, si nécessaire, quand l'attribut est un adjectif : point n'est besoin de mobiliser une fonction spécifique.

Quel objectif visez-vous ?

D'abord trouver un moyen de faire digérer ce référentiel par d'autres. Par des formations en hautes écoles, entre autres. L'année dernière, nous avons beaucoup observé, dans plusieurs classes, et nous avons constitué deux séries d'activités d'enseignement-apprentissage (2). On veut montrer qu'on peut faire de la grammaire de différentes manières. Cette année, nous allons continuer, avec une classe de 1^{re} primaire.

Le but du référentiel est que les enseignants aient une vision systémique de la langue. Mais ils ne sont pas obligés de mobiliser tout ce qui s'y trouve. Il leur suffit d'y prendre ce dont ils ont besoin. Je comprends que devant ce référentiel, on puisse voir une surcharge de travail, mais quand c'est intégré, c'est beaucoup moins de travail pour l'enfant, et ça laisserait du temps pour d'autres aspects de la langue. Moins de grammaire, mais mieux... ●

(1) Dan Van Raemdonck, Marie Detaille et Lionel Meinertzhagen. Documents téléchargeables sur <http://bit.ly/brrbgk>

(2) Disponibles et mis à jour sur www.referentiel.communelangue.com. Dans le cadre de la recherche-action, depuis un an, l'équipe de M. Van Raemdonck travaille en collaboration avec les psycholinguistes de l'Université de Mons, Bernard Harmegnies, Myriam Piccaluga et Sarah Brohé, afin notamment d'établir une progression dans l'appropriabilité du discours grammatical en fonction de l'âge et du niveau d'étude.



* Maîtrise, boîte

Des courriels « fondamentaux »

Du pratico-pratique au débat pédagogique de fond, la liste instit@cfwb.be permet d'enrichir ses pratiques pédagogiques grâce à ses pairs. Respect et confiance exigés.

Claude Delsaut est le nouvel animateur de la liste instit@cfwb.be. Cette liste de discussion permet aux instituteurs en activité, en devenir ou à la retraite de communiquer, par l'intermédiaire du courrier électronique. L'entrée se fait via www.enseignement.be (1) après signature d'une charte spécifiant les objectifs et règles de bon fonctionnement. Les messages envoyés sont transmis immédiatement et automatiquement à tous les inscrits. Les membres posent une question pratique, expriment une opinion, lancent un débat, sans aucun filtrage préalable à la diffusion des courriels, mais sous la veille du modérateur.



CLAUDE DELSAUT : « LA LISTE [INSTIT@CFWB.BE](mailto:instit@cfwb.be) N'A PAS CESSÉ DE FONCTIONNER DEPUIS 2002 ».

terventions, voire les éditer dans un dossier ouvert à tous.»

Les membres (577 aujourd'hui) s'envoient des courriels, avec un taux d'activité fluctuant, depuis... septembre 2002. Amaury Daele, chercheur aux FUNDP de Namur d'abord et aujourd'hui à l'université de Lausanne s'intéresse à la liste depuis sa création et en analyse le fonctionnement. Dans son dernier article publié (2), il souligne notamment l'importance de la symétrie de la relation (on peut parler à des pairs en confiance, sans crainte d'être jugé), l'engagement des participants, l'aménité de leur dialogue et les signes d'une bonne maîtrise* des règles d'interaction à distance. ●

Patrick DELMÉE

M. Delsaut : *« Les membres partagent et s'enrichissent sur des sujets pédagogiques comme, récemment, l'organisation de l'épreuve du certificat d'études de base, l'installation d'un bac à sable, les inscriptions en première secondaire, ... Je donne des informations certifiées, appuyées par exemple sur des décrets.*

Outre les attitudes blessantes ou attaquées directes, cas très rares qui peuvent conduire à l'exclusion, s'il y a une tension, j'interviens pour calmer le jeu et renouer le dialogue. De plus, je remarque que le caractère asynchrone du procédé amène les participants à être très réflexifs dans le débat. Je peux aussi synthétiser les in-

(1) www.enseignement.be/listeinstit
 (2) <http://ute3.umh.ac.be/revues>, premier article de la Partie 3.

 * Maîtrise

À prendre ou à laisser

➔ Poursuivant les **journées régionales de la mémoire**, la plate-forme Démocratie et Citoyenneté du Sénat propose aux 5^e et 6^e secondaire la visite guidée de l'exposition « Répression et résistance à Bruxelles pendant la Seconde Guerre mondiale », suivie d'un débat avec des sénateurs. Voici les dates, en 2011 : 26 janvier pour les écoles de Bruxelles, 2 mars pour Namur et le Brabant wallon, 26 octobre pour Liège, 30 novembre pour le Hainaut. Infos : 02 / 501 73 45. <http://bit.ly/bT7ILG>

➔ Emerald Isle Theatre Company, troupe franco-irlandaise, propose deux **spectacles en anglais** mêlant théâtre, danse et musique, l'une pour les 12-15 ans ; l'autre, pour les 15-18 ans. www.eitc.fr

➔ La vie quotidienne des moines au Moyen âge est le thème des visites guidées gratuites pour les écoles primaires et secondaires organisées par le Centre d'art du **Rouge-Cloître**.

Elles peuvent se compléter, pour le fondamental, par des ateliers d'initiation à la calligraphie et à l'enluminure (1 € par élève). www.rouge-cloitre.be

➔ L'ASBL Natagora propose aux écoles de Wallonie une animation sur la **biodiversité**, d'une durée de deux fois 1 h 30, sur une demi-journée. Elle s'adresse à des classes de 5^e et de 6^e primaire (maximum 25 enfants entre 10 et 12 ans), mais peut s'adapter aux 3^e et de 4^e primaire. Contact: pascal.hauteclair@natagora.be (0486 / 27 46 44). www.natagora.be/animationclimat.

➔ **Plus tard je serai... Einstein**. Vingt-quatre micro-projets visant à amplifier la sensibilisation des jeunes aux sciences ont été sélectionnés après un appel du ministre bruxellois de la Recherche scientifique. Exemples ? La création d'un poulailler, d'un clapier et d'un compost à l'école communale de Calevoet ou animations sur le temps (qu'il fait et qui passe) à l'école maternelle Dachsbeek. www.plustardjeserai.eu/page/projets

➔ La **Fondation 112** propose un dossier pédagogique téléchargeable destiné à populariser ce numéro d'urgence européen auprès des 5-10 ans. Contact : avenue Louise, 262, à 1050 Bruxelles (02 / 644 06 08). <http://bit.ly/aeDlpS>

➔ Le Fonds Princesse Mathilde invite des élèves de 5^e et de 6^e secondaire à faire partie du jury du **Prix Princesse Mathilde 2010**, qui récompensera une initiative destinée à renforcer les professionnels de la toute petite enfance face aux défis de la pauvreté. Formulaire de candidature téléchargeable sur <http://bit.ly/caxHBL>

➔ Les **films de la Passerelle** proposent aux écoles un dossier pédagogique accompagnant trois films du réalisateur Thierry Michel: *Katanga, la guerre du cuivre*, *Métamorphose d'une gare* (NDLR : sur la gare des Guillemins, à Liège) et *Hiver 60* (consacré à la grande grève qui posait déjà la question du fédéralisme). Infos : 04 / 343 36 02. www.passerelle.be



Détente et formations au PASS



Le PASS ACCUEILLE NOTAMMENT UN CONCOURS DE ROBOTIQUE ([WWW.ROBOTS-SANS-FRONTIERES.EU](http://www.robots-sans-frontieres.eu)).

Le Parc d'aventures scientifiques, à Frameries, propose des formules adaptées aux groupes scolaires, du maternel au secondaire. Une brochure complète est téléchargeable sur le site du Pass, qui organise également des activités destinées aux enseignants.

Les dimanches 21 novembre et 17 avril, il accueille gratuitement les enseignants et leurs familles pour des journées « détente et découverte » ponctuées par un goûter*. Réservations indispensables : 070 / 22 22 52 ou pass@pass.be. Enfin, le Pass accueille et coorganise également des journées de formation (reconnues) tout au long de l'année. Les détails sur www.pass.be (onglets Écoles puis Enseignants).



* Goûter

À prendre ou à laisser

➔ Le Musée royal de l'Afrique centrale propose des formations aux enseignants : l'Afrique à la portée des tout-petits, (2^e, 3^e maternelle et 1^{re} primaire) le 20 janvier ; Congo : colonisation et décolonisation, (histoire au 3^e degré secondaire), les 23 et 25 novembre (formation IFC). <http://bit.ly/clbh25>

➔ Le samedi 4 décembre, à 13 h 30, le Musée du Cinquantenaire invite les enseignants à découvrir les expositions temporaires et des nouvelles salles permanentes. Visite guidée de l'exposition **Entre le paradis et l'enfer. Mourir au Moyen Âge**. Inscriptions obligatoires : 02 / 741 73 11. www.mrah.be

➔ Serge Tisseron, psychiatre et psychanalyste, donnera une conférence le mardi 7 décembre (9 h), à Bruxelles, en ouverture d'une formation sur **le jeu des trois figures**. Jouer, en maternelle, à l'agresseur, à la victime et au redresseur de torts, a des effets bénéfiques en termes de prévention de la violence. La formation est complète (une deuxième session est prévue en février) mais la conférence accessible, moyennant inscriptions (en ligne : www.yapaka.be, onglet Professionnels).

➔ Le Château de Waroux, à Ans, accueille une exposition consacrée à **Henri Matisse**, jusqu'au 12 décembre. Dossier pédagogique téléchargeable sur www.expo-waroux.be

➔ Le **Fonds Alain De Pauw**, géré par la Fondation Roi Baudouin, lance un appel à projets destinés à des personnes socialement engagées désireuses d'améliorer leur quartier, à Bruxelles, en impliquant l'enseignement et l'école. Candidature avant le 15 décembre. www.kbs-frb.be

➔ L'édition 2011 du concours de créativité contre le racisme, organisé par Media Animation, a pour thème **Interculturalité : clés contre le racisme**. Les courts (moins de 6 minutes) et très courts-métrages (moins d'une minute) sont attendus pour le 15 février. Inscriptions avant le 11 janvier. www.afilmsouverts.be

➔ La Maison de la Francité, à Bruxelles, propose jusqu'au 3 décembre une exposition baptisée **Jeux de langage**, à l'occasion de laquelle plusieurs ateliers seront proposés notamment aux enseignants. Laura van Laethem, logopède du secteur ludothèques de la Cocof, évoquera les difficultés de langage au 1^{er} cycle (23 et 30 novembre, 14 à 16 h 30) tandis que Katty De Boeck évoquera l'intérêt du jeu en alphabétisation et français langue étrangère

(24 et 27 novembre, 9 à 11 h 30). Réservations indispensables : 02 / 21 49 33. www.maison-delafrancite.be

➔ Le Centre d'Action laïque de la province de Namur propose jusqu'au 20 décembre une exposition, « **À corps perdu, la mort en face** », parcours retraçant la prise de conscience progressive de la mortalité de l'être au fil de la vie et les questionnements qui en découlent. Animations sur réservation : 081 / 73 01 31 ou www.acorpsperdu.be

➔ Les inscriptions au concours de théâtre **Scènes à deux**, destiné aux élèves du secondaire, sont ouvertes jusqu'au 15 décembre. www.promotion-theatre.org

➔ La **Petite Fureur** est un concours destiné aux enfants de 3 à 13 ans. Au départ d'un des douze livres d'auteurs et illustrateurs belges sélectionnés, il s'agit de prolonger la lecture par la forme artistique (en deux dimensions) laissée au choix. Créations à envoyer avant le 1^{er} mars. www.fureurdelire.cfwb.be

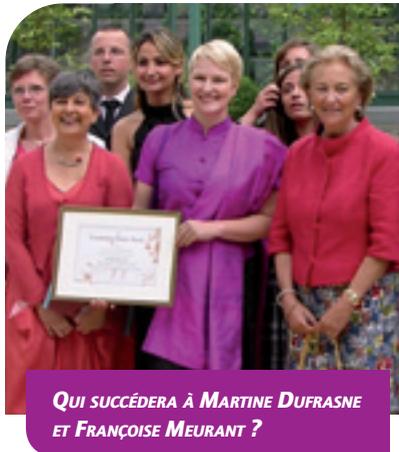
➔ Aquawal propose **Bon voyage, l'eau**, dossier pédagogique et DVD qui se veulent « une approche globale du cycle de l'eau tel que l'homme l'a domestiqué pour ses multiples usages. » www.aquawal.be (onglet Dossier pédagogique).

Deux volets pour le Prix Reine Paola

Pour cette année 2010-2011, le Prix de l'Enseignement de la Fondation Reine Paola se décline en deux appels à projets : « Sciences, Maths et Techno : une clé pour notre avenir ! » et « Soutien extra-scolaire aux jeunes et à leur école ».

Le premier s'adresse aux enseignants (fondamental ou secondaire) de tous les réseaux des trois communautés. Il vise à récompenser des projets pédagogiques rendant les disciplines scientifiques plus attrayantes et éveillant l'intérêt des élèves pour les carrières scientifiques. Déjà organisé au moins une fois au cours des deux dernières années scolaires, le projet soumis au jury doit être susceptible d'être à nouveau réalisé.

Le second vise, lui, les associations et personnes qui organisent des activités



extra-scolaires, destinées à améliorer la scolarité des jeunes et leur intégration dans la société. Sont comprises notamment celles qui impliquent les parents

dans le processus d'apprentissage de leurs enfants. La préférence ira aussi vers des initiatives déjà réalisées et pouvant être reconduites. Celles-ci doivent encourager et développer les talents et potentialités, réduire le retard scolaire et améliorer l'intégration, la solidarité et la citoyenneté.

Le cycle du Prix de l'Enseignement est de trois ans. Après une année spécifique consacrée aux enseignants du fondamental, une autre pour ceux du secondaire, la Fondation désire mieux faire connaître des projets exemplaires de l'ensemble de ces catégories et des associations travaillant en liaison avec les écoles. ●

Candidatures à rentrer avant le 31 janvier. www.prixpaola.be

À prendre ou à laisser

➔ **Les Matinées scolaires cinématographiques** du cinéma Arenberg (Bruxelles) proposent des séances et dossiers pédagogiques, ainsi que des animations. Le choix des films mise sur « une certaine idée d'un cinéma lucide, pénétrant ». <http://www.arenberg.be>

➔ Le concours international d'écriture pour adolescents est centré cette année sur l'écriture théâtrale. Son thème ? **Sur le quai**. Ressources et détails sur www.leaweb.org.

➔ La campagne Child Focus « **Chatter sans risque** » se matérialise par des autocollants distribués dans les classes de 5^e et de 6^e primaire, à coller dans les journaux de classe. www.clicksafe.be

➔ Le Centre de la gravure et de l'image imprimée a conçu **six mallettes pédagogiques** qui abordent l'estampe. Elles peuvent être présentées par les animateurs du centre et sont mises en location pour une exploitation autonome, en prélude ou en prolongement de la visite du musée. www.centredelagravure.be

➔ Oxfam-Magasins du Monde propose **Bulles solidaires** aux 10-12 ans, une BD réalisée avec la complicité de plusieurs écoles, et centrées sur les inégalités mondiales, le commerce équitable... Et un DVD sur l'eau et l'empreinte

écologique s'adresse aux 12-14 ans. www.omdm.be (onglet Éducation). Contact : 010 / 43 79 64.

➔ L'ASBL **Archéologie Andennaise** vise à poursuivre des recherches scientifiques aux grottes de Sclayn, où des archéologues ont trouvé en 1993 la mâchoire d'un enfant néandertalien. Des visites de la grotte sont possibles, en compagnie d'un archéologue. www.scladina.be

➔ La fondation française GoodPlanet a mis à la disposition de la Communauté française de Belgique des kits de 20 affiches de sensibilisation sur les enjeux du **développement durable** et de l'énergie. Chaque affiche présente une photographie accompagnée d'un texte pédagogique (www.ledeveloppementdurable.fr). Fin octobre, une centaine d'exemplaires de ces kits étaient encore disponibles sur demande (christelle.ladavid@cfwb.be).

➔ La revue Philéas & Autobule a consacré son numéro de rentrée à l'image, et conçu pour l'occasion un dossier pédagogique intitulé **Sage comme une image**. Comme chaque fois, des ateliers philosophiques sont proposés, qui peuvent revêtir plusieurs formes. Contact : aline.mignon@laicite.net www.phileasetautobule.be

➔ **Garçon ou fille**. Après son grand succès au Musée BELvue à Bruxelles, l'exposition « *Garçon ou fille... un destin pour la vie ?* » s'ins-

talle à l'Abbaye de Stavelot jusqu'au 9 janvier. Dossier pédagogique pour le secondaire sur www.avg-carhif.be/cms/dossierpeda_fr.php Infos : 080 / 88 08 78 ou www.abbayedes-stavelot.be

➔ **Enseignement en milieu hospitalier**. Une circulaire (3292) met à jour les informations relatives à « *L'enseignement en milieu hospitalier subventionné ou organisé par le Ministère de la Communauté française, ou enseignement spécialisé de type 5* ». Ce document a été réalisé en collaboration avec l'Association des Pédagogues Hospitaliers. Téléchargeable sur <http://bit.ly/cdtJgs>

➔ L'Association des professeurs de secrétariat bureautique (APSB) organise des **championnats interscolaires** du 24 janvier au 31 mars, en vitesse de frappe multilingue par le biais d'Internet, en traitement de texte élémentaire, en traitement de texte intégré, et en techniques d'accueil, d'organisation et de secrétariat. Il y aura également une épreuve intégrée expérimentale axée sur les compétences. www.apsb.be

➔ Le Centre national de Coopération au Développement (CNCD) propose aux enseignants du fondamental de s'abonner à **Le monde en classe**, un ensemble de documents pédagogiques illustrant la photo du mois du calendrier de l'opération 11 11 11. www.cncd.be/spip.php?article1020



Latacunga, Équateur

© Anthony Asael/Art in All of Us

En ce bel après-midi de juillet 2007, Anthony Asael et Stéphanie Rabemiafara ont improvisé une séance de photos avec les enfants de Latacunga, petit village de montagne situé dans les Andes. Durant la matinée, les enfants vont à l'école primaire, et l'après-midi ils rentrent chez eux et jouent dans les rues du village. La plus jeune avait 5 ou 6 ans et l'aînée de ce petit groupe 12-13 ans.

Pendant cinq ans, Anthony Asael et Stéphanie Rabemiafara ont parcouru 192 pays, visité 300 écoles et rencontré 18 400 enfants, animant des ateliers d'expression et organisant des échanges entre classes. Jusqu'au 5 décembre, une exposition témoigne de ces échanges, sur le site de Tour&Taxis, à Bruxelles.
www.artinallofus.org